

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KATIA BARBARA GOTTARDI MULON

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ENTRE PROMESSAS,  
LACUNAS E EXPECTATIVAS**

CURITIBA

2017

KATIA BARBARA GOTTARDI MULON

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ENTRE PROMESSAS,  
LACUNAS E EXPECTATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora: Profa. Dra. Cloris Porto Torquato

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Mulon, Katia Barbara Gottardi

Políticas linguísticas na educação bilíngue: entre promessas,  
lacunas e expectativas / Katia Barbara Gottardi Mulon – Curitiba,  
2017.

164 f.; 29 cm.

Orientadora: Cloris Porto Torquato

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas  
da Universidade Federal do Paraná.


1. Linguística - Aspectos políticos. 2. Educação bilíngue - Brasil.  
3. Planejamento linguístico. 4. Linguagem - Política governamental.  
I. Título.

CDD 404.2



Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102


Ata octingentésima quinta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestrand **KATIA BARBARA GOTTARDI MULON**. No dia nove de maio de dois mil e dezessete, às nove horas e trinta minutos, na sala 1013, 10º andar, no Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: Cloris Porto Torquato, Presidente, Francisco Carlos Fogaça e Terezinha de Jesus Machado Maher (via Skype) designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **"POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ENTRE PROMESSAS, LACUNAS E EXPECTATIVAS"**, apresentada por **KATIA BARBARA GOTTARDI MULON**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestrand sobre o estudo desenvolvido. Logo após, a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora Cloris Porto Torquato retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**. A versão final da dissertação deverá ser encaminhada à Coordenação em até 60 dias. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia nove de maio de dois mil e dezessete.



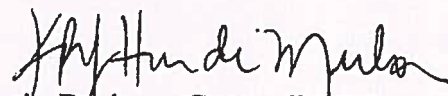
Dr.º Cloris Porto Torquato



Dr. Francisco Carlos Fogaça



Dr.ª Terezinha de Jesus Machado Maher



Katia Barbara Gottardi Mulon



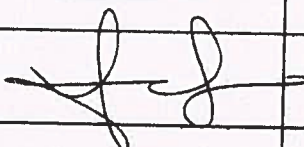
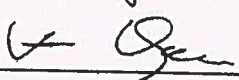
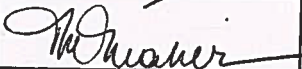
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Ciências Humanas  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras  
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

## PARECER

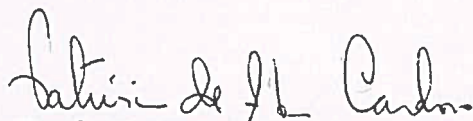
Defesa de dissertação de mestrado de **KATIA BARBARA GOTTARDI MULON** para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo-assinados Cloris Porto Torquato, Presidente, Francisco Carlos Fogaça e Terezinha de Jesus Machado Maher, arguíram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação "**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: ENTRE PROMESSAS, LACUNAS E EXPECTATIVAS**".

Procedida à arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
Dr <sup>a</sup> Cloris Porto Torquato (Presidente)		APROVADA
Dr. Francisco Carlos Fogaça		APROVADA
Dr <sup>a</sup> Terezinha de Jesus Machado Maher		APROVADA

Curitiba, 09 de maio de 2017.



Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia da Silva Cardoso  
Coordenadora

*Esta dissertação é dedicada às pessoas que conheci durante a realização da pesquisa de campo, que trabalham pelo desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Valcir, meu marido, pelo apoio incondicional na busca de objetivos pessoais e profissionais e, principalmente, pelas experiências compartilhadas diariamente.

À professora Cloris Porto Torquato, pela generosidade de me acolher em meu regresso à vida acadêmica e por toda a confiança, orientação e amizade.

À professora Terezinha Maher e ao professor Francisco Fogaça, pelas sugestões e valiosas contribuições neste trabalho.

Aos amigos Frederico, Tania e Ester, que de diferentes formas e em diferentes momentos me apoiaram durante o percurso do mestrado.

Aos meus pais, Maria e Henrique, aos meus filhos, Beatriz e Daniel, e aos demais familiares e amigos, pelas palavras de incentivo e pela compreensão nos momentos de ausência.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

## RESUMO

A educação bilíngue tem se popularizado como prática em escolas de educação básica nos últimos anos no Brasil, não obstante a ausência de legislação que regulamente os parâmetros de ensino em língua adicional. Os discursos acerca da educação bilíngue de elite (VALDÉS; FIGUEROA, 1994) contidos tanto em políticas linguísticas (SPOLSKY, 2004) oficiais, quanto em políticas linguísticas desenvolvidas por outros atores sociais, trazem ideologias linguísticas (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) que podem orientar pais e mães na escolha do tipo de educação bilíngue para seus filhos. A pesquisa ora relatada insere-se no campo da Linguística Aplicada e buscou investigar as políticas linguísticas presentes na educação bilíngue de elite. O estudo se pautou em uma perspectiva de investigação qualitativa de cunho etnográfico. Por meio de uma análise dialógica (BRAIT, 2006) dos discursos presentes (i) nas publicidades de escolas bilíngues, (ii) no projeto político-pedagógico de uma escola bilíngue da região de Curitiba/PR e (iii) nas entrevistas com pais e mães de alunos, bem como professores e coordenadores pedagógicos desta escola, buscou-se identificar que ideologias linguísticas orientam e dão forma às políticas linguísticas desenvolvidas nestes contextos e como as políticas linguísticas alimentam essas ideologias. Observou-se que múltiplas ideologias linguísticas orientam políticas linguísticas nos contextos analisados, como uma perspectiva monoglóssica de língua e ensino, a vinculação de língua a um estado-nação, a homogeneidade linguística e o multilinguismo. Contatou-se, também, que há uma articulação entre políticas linguísticas individuais (SPOLSKY, 2004), implementadas por pais e mães quando matriculam seus filhos em escolas bilíngues; políticas linguísticas institucionais (SPOLSKY, 2004), desenvolvidas pelas escolas bilíngues por meio de suas propostas de ensino bi/multilíngues e da busca por uma regulamentação específica junto ao Estado; bem como políticas linguísticas oficiais (SPOLSKY, 2004), caracterizadas pela ausência de legislação específica, mas também pela abertura dos órgãos governamentais quanto a propostas por parte das escolas bilíngues. Espera-se, com este estudo, contribuir para que se explicita a multiplicidade de ideologias e políticas linguísticas presentes na educação bilíngue de elite no Brasil, bem como para que se amplie o debate sobre a necessidade de se repensar a limitação imposta pela atual legislação quanto à língua de instrução na educação regular básica.

Palavras-chave: Políticas linguísticas. Ideologias linguísticas. Educação bilíngue.



## **ABSTRACT**

Bilingual education has become a practice in basic education schools over the last few years in Brazil, despite the absence of a legislation that provides parameters of teaching in an additional language. Discourses about elite bilingual education (VALDÉS, FIGUEROA, 1994), present in official language policies (SPOLSKY, 2004) as well as in language policies developed by other social actors, carry language ideologies (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) that can guide parents in choosing the type of bilingual education for their children. The research reported herein was developed within the field of Applied Linguistics and sought to investigate the existing language policies in the context of elite bilingual education. The study was based on a qualitative research perspective, of an ethnographic nature. Through dialogical analysis (BRAIT, 2006) of discourses present in (i) advertisements by bilingual schools, (ii) the political-pedagogical project of one bilingual school in the Curitiba/PR area, and (iii) interviews with students' parents and teachers/pedagogical coordinators of that bilingual school, we sought to identify which language ideologies inform and shape the language policies developed in these contexts, as well as how language policies influence these ideologies. We noticed that multiple language ideologies inform language policies in the contexts analyzed, such as a monoglossic perspective of language and teaching, a linkage of language to a nation-state, linguistic homogeneity, and multilingualism. Additionally, it was observed an articulation between individual language policies (SPOLSKY, 2004) implemented by parents when they enroll their children in bilingual schools, institutional language policies (SPOLSKY, 2004) developed by bilingual schools via bilingual/multilingual curriculum and through the search for regulation by the state, and official language policies (SPOLSKY, 2004) characterized by the absence of a specific legislation, but also by the receptiveness from governmental bodies to proposals formulated by bilingual schools. With this study, we aimed at demonstrating the multiplicity of existing language ideologies and policies concerning elite bilingual education in Brazil, as well as expanding the debate around the need to rethink the limitation imposed by the current legislation as to having an additional language along with Portuguese as means of instruction in regular basic education.

**Keywords:** Language policies. Language ideologies. Bilingual education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	15
1.1.1 Objetivo geral .....	15
1.1.2 Objetivos específicos.....	15
1.2 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	15
<b>2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS .....</b>	<b>17</b>
2.1 A PESQUISA EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS .....	17
2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS.....	26
2.2.1 Bilinguismo e educação bilíngue .....	28
2.2.2 Educação bilíngue de elite .....	35
<b>3 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS.....</b>	<b>39</b>
3.1 CONCEPÇÕES DE IDEOLOGIA .....	40
3.2 IDEOLOGIA LINGUÍSTICA, UM CONCEITO-CONJUNTO .....	43
3.3 ABORDAGENS PARA IDEOLOGIA LINGUÍSTICA .....	49
3.4 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	53
<b>4 TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>58</b>
4.1 PARADIGMA DE PESQUISA.....	58
4.2 GERAÇÃO DE DADOS.....	61
4.2.1 Análise documental .....	61
4.2.2. Instituição coparticipante .....	62
4.2.3 Participantes da pesquisa .....	63
4.3 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS.....	67
<b>5 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NA PUBLICIDADE DE ESCOLAS BILÍNGUES .....</b>	<b>73</b>
<b>6 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM AÇÃO NA ESFERA OFICIAL .....</b>	<b>88</b>

6.1 PRÁTICAS MULTILÍNGUES DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE À LUZ DE ENUNCIADOS CONSTANTES DE SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	89
6.2 DOCUMENTOS DO GRUPO DE ESCOLAS BILÍNGUES E INTERNACIONAIS DE CURITIBA (GEBIC) AOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO .....	99
<b>7 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DESENVOLVIDAS POR OUTROS ATORES SOCIAIS.....</b>	<b>117</b>
7.1 A PERSPECTIVA DE PROFESSORES E COORDENADORES SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE .....	117
7.2 A PERSPECTIVA DE PAIS/MÃES/ RESPONSÁVEIS SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	125
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE 1 – GUIA DE TEMAS ABORDADOS NAS ESTREVISTAS.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE 2 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PROFESSORES/COORDENADORES) .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE 4 – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO .....</b>	<b>163</b>
<b>ANEXO 1 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PAIS/MÃES DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE) .....</b>	<b>164</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação bilíngue de elite<sup>1</sup> tem se popularizado como prática em escolas de educação básica no Brasil nos últimos tempos, haja vista o crescente número de escolas tidas como nacionais que passaram a veicular que oferecem currículo bilíngue, além de outras instituições que já nasceram bilíngues mais recentemente. Segundo reportagem publicada na página eletrônica do Jornal O Estado de São Paulo de autoria de Simone Iwasso (2010), o número de escolas bilíngues no país registrou um aumento de 24% no período de 2007 a 2009. De acordo com Lyle Gordon French, diretor pedagógico da Escola Cidade Jardim/PlayPen, na ocasião da entrevista ao referido jornal, "[o]s pais querem que seus filhos estejam habilitados para cursar uma universidade no exterior ou disputar uma vaga no mercado de trabalho que peça fluência em outro idioma" (2010, p. 1), justificando esta crescente oferta de ensino bilíngue.

As pesquisadoras Fernanda Liberali e Antonieta Megale (2016) apontam na mesma direção, comparando o contexto brasileiro ao colombiano, descrito por Anne-Marie de Mejía (2004)<sup>2</sup>, no qual "o avanço de carreira é dependente em alto grau da proficiência em língua inglesa, e a educação bilíngue é vista como a chave para o desenvolvimento da língua estrangeira"<sup>3</sup> (MEJÍA, 2004, citada por LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 101). No entanto, há que se considerar que estas duas pressuposições das autoras, a de que a língua inglesa é condicionante para o desenvolvimento profissional e a de que a educação bilíngue é chave para o aprendizado de uma língua adicional<sup>4</sup>, podem estar associadas a uma visão de língua como produto. No caso, o inglês é apresentado como imprescindível a determinado público, parte de um fenômeno denominado *commodification of language* (HELLER, 2010), ou, em português, mercadologização da língua. Neste processo, como aponta Monica Heller (2010, p. 108), "a língua se tornou uma mercadoria em si e, portanto, age como um recurso a ser produzido, controlado,

---

<sup>1</sup> A noção de bilinguismo de elite será discutida na seção 2.2.2 "Educação Bilíngue de Elite".

<sup>2</sup> Mejía, A. M. (2004). Bilingual education in Colombia: Towards an integrated perspective. **Bilingual Education and Bilingualism**, 7(5). 381- 397.

<sup>3</sup> Tradução da autora para: "career advancement is dependent to a large degree on English language proficiency, and bilingual education is seen as the key to the foreign language development."

<sup>4</sup> Opto por utilizar o termo "língua adicional" à "língua estrangeira" ou à "segunda língua" pela vantagem de não estar vinculado a um contexto geográfico ou a características individuais do falante. Para uma discussão aprofundada a respeito destas noções, ver LEFFA; IRALA (2014).

distribuído, valorizado e limitado”<sup>5</sup>. De fato, há uma crescente demanda por saber línguas adicionais e, apesar de reconhecer a relevância do ensino bilíngue neste processo de aprendizado, os dados gerados nas entrevistas com os participantes da pesquisa relatadas nesta dissertação – pais, mães, professores e coordenadores de uma escola bi/multilíngue da região de Curitiba/PR – não creditam à língua inglesa o mesmo papel de liderança que esta já ocupou<sup>6</sup> na educação bilíngue.

De qualquer maneira, é importante enfatizar que, ao mesmo passo em que a oferta de educação bilíngue aumenta, cresce a preocupação da sociedade quanto ao momento mais oportuno para se iniciar o ensino em uma língua adicional como parte da educação regular e quanto às variadas políticas linguísticas desenvolvidas no contexto de bilinguismo de elite. Esta preocupação ganha uma dimensão adicional em nosso país, visto que há um vácuo na produção de políticas oficiais, como aponta Telma Gimenez (2013), tomando como objeto o ensino de língua inglesa:

documentos oficiais nacionais se omitem em relação ao detalhamento do ensino de língua estrangeira nos anos iniciais da educação escolar, embora admitindo a possibilidade dessa oferta. No caso da educação infantil, o silenciamento é total. (GIMENEZ, 2013, p. 212).

Da mesma forma, Liberali e Megale (2011) indicam que,

apesar de seu expressivo crescimento, não há números oficiais dessas escolas, legislação específica sobre seu funcionamento e as pesquisas sobre educação bilíngue de elite no contexto brasileiro ainda são incipientes, visto que os estudos realizados internacionalmente nem sempre nos trazem dados aplicáveis a nossa realidade. Na verdade, é mesmo de se estranhar que frente à tamanha expansão e interesse pelas escolas bilíngues de elite, diversas questões ainda permanecem obscuras: quais os critérios para uma escola ser considerada bilíngue? [H]á vantagens significativas neste tipo de educação? [H]á desvantagens ou confusão das línguas por parte da criança?” (LIBERALI; MEGALE, 2011, p.1).

O interesse por esta área de pesquisa surgiu de motivações pessoais há cerca de treze anos, por ocasião do nascimento de minha primeira filha, Beatriz. Quando ela completou cinco meses de vida, aceitei um convite para me transferir e trabalhar nos Estados Unidos, país em que moramos por quase quatro anos. Apesar de ter buscado, naquele momento, orientação profissional sobre o bilinguismo, fui orientada a não me preocupar demasiadamente com a questão, já

---

<sup>5</sup> Tradução da autora para: “language has become a commodity itself and, therefore, acts as a resource to be produced, controlled, distributed, valued, and constrained”.

<sup>6</sup> Uma discussão aprofundada desta questão será conduzida no capítulo 7 – Políticas linguísticas desenvolvidas por outros atores sociais.

que a aquisição de mais de uma língua por crianças muito pequenas era tida como muito natural.

Daquele momento até o início do processo de alfabetização da Beatriz (já de volta ao Brasil), tive a oportunidade de observar na prática distintos momentos de aprendizagem e métodos de ensino monolíngue e bilíngue: o inglês como língua materna enquanto ela ainda era um bebê e frequentava o berçário em Nova Iorque (por cerca de um ano), a introdução do espanhol em paralelo com o inglês em seu segundo ano de berçário (além do português falado em casa), após nossa mudança para Miami, onde permanecemos por cerca de três anos. Posteriormente, observei a continuação da aprendizagem da língua inglesa já de volta ao Brasil, quando Beatriz tinha quatro anos de idade, por meio de um processo de alfabetização simultânea na primeira escola bilíngue em que a matriculei e, por fim, devido à nova transferência de escola aos cinco anos e meio de idade, por meio da alfabetização sequencial em língua adicional, quando escrita e leitura em inglês foram apresentadas à criança somente após a consolidação da alfabetização em língua portuguesa.

Esta multiplicidade de experiências e impactos decorrentes, que puderam ser observados ao longo do desenvolvimento de minha filha, despertaram em mim um grande interesse em aprofundar os conhecimentos teóricos a respeito da educação bilíngue. E foi aí que eu decidi me candidatar ao Programa de Mestrado na UFPR. De início, minha intenção era a de pesquisar questões relacionadas ao ensino-aprendizagem bilíngue. No entanto, apesar do apelo do assunto, o foco deste trabalho não está voltado para estas temáticas. Após conversas e reflexões com a orientadora, Profa. Dra. Cloris Torquato, decidimos por focalizar as políticas linguísticas desenvolvidas na educação bilíngue de elite, campo no qual há um grande espaço para aprofundamento das investigações, principalmente no contexto brasileiro. A concepção que adoto para o termo políticas linguísticas neste trabalho será discutida mais detidamente no capítulo seguinte, mas, à guisa de introdução, esclareço que sigo a conceitualização postulada por Spolsky (2004): políticas linguísticas são todas as ações efetivadas por indivíduos, grupos sociais ou instituições com respeito a questões ligadas à linguagem. Um elemento-chave no estudo de políticas linguísticas é a investigação das ideologias linguísticas<sup>7</sup> (WOOLARD, 1998; KROSKRITY, 2004) que orientam e dão forma às políticas, já

---

<sup>7</sup> As noções de ideologia e ideologia linguísticas serão discutidas no capítulo 3 – Ideologias linguísticas.

que o comportamento linguístico é social, portanto, influenciado pelas ideologias dos falantes e por outras forças macroeconômicas e políticas (RICENTO, 2000).

Partindo de pesquisas sobre aprendizes em duas línguas (*dual language learners*) em contextos de educação infantil, García e Markos (2015, p. 313) apontam que, dada a expansão da oferta de ensino bilíngue na educação infantil, “é essencial que pesquisadores, profissionais da área e legisladores continuem a expandir o conhecimento acerca do aprendizado e do desenvolvimento bilíngue precoce”<sup>8</sup>. Esta pesquisa se torna relevante, então, por contribuir para a análise das políticas linguísticas desenvolvidas na educação bilíngue no contexto brasileiro.

Na revisão bibliográfica, constatou-se que existem estudos conduzidos fora do Brasil a respeito da educação bilíngue de elite; no entanto, a produção nacional não é tão consistente, conforme apontam Liberali e Megale (2011) em trecho citado anteriormente nesta introdução e também como afirma a pesquisadora Elisa Neves (2013), citando outros autores:

Os estudos e as pesquisas sobre os processos de ensino e de aprendizagem de LEC – Língua Estrangeira para Crianças (SILVA, ROCHA e TONELLI, 2010<sup>9</sup>), em especial da língua inglesa, são relevantes e necessários, visto que ‘no que concerne ao contexto educacional brasileiro, o valor e o propósito da aprendizagem de LEC nas séries iniciais do Ensino Fundamental aparentam ser temas ainda bastante inexplorados’ (ROCHA, 2006, p. 7<sup>10</sup>). E mais do que isso, ‘a expansão da oferta de educação bilíngue no Brasil, que tem se mostrado expressiva nas últimas duas décadas, carece de produção de conhecimento sobre estes contextos’ (MOURA, 2010, p. 269<sup>11</sup>). (NEVES, 2013, p. 34).

Mais recentemente, Liberali e Megale (2016) continuam a enfatizar a importância da pesquisa, especialmente no campo da Linguística Aplicada, “dedicada a entender, discutir e sugerir modos de lidar com o crescimento da educação bilíngue no Brasil”<sup>12</sup> (LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 102). Neste contexto, escassos são os trabalhos que investigam a produção de políticas linguísticas para o ensino bilíngue na educação regular básica. Valéria da Silva (2012), em dissertação

<sup>8</sup> Tradução da autora para: “it is essential that researchers, practitioners, and policy makers continue to expand knowledge about early bilingual development and learning.”

<sup>9</sup> SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). *Língua Estrangeira para crianças: ensino, aprendizagem e formação docente*. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 125-147

<sup>10</sup> ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

<sup>11</sup> MOURA, S. A. *Educação Bilíngue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos*. In: SILVA, K. A.; ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Língua Estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Vol. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. p. 269-296.

<sup>12</sup> Tradução da autora para: “dedicated to understanding, discussing, and suggesting ways to handle the growth of bilingual education in Brazil.”



intitulada “Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia”, buscou, entre outros objetivos, compreender a distribuição das línguas portuguesa e inglesa no currículo de uma escola de educação infantil bilíngue na cidade de Goiânia/GO.

Na dissertação de mestrado denominada “Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças”. Bianca Garcia (2011) se dedicou a analisar a representação de ensino de língua adicional (dentre outras) presentes na legislação brasileira, na mídia e nos dizeres de coordenadores de escola, buscando entender as justificativas para a inclusão deste elemento na matriz curricular. Já André Storto (2015), em “Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas”, objetivou analisar discursos sobre educação bilíngue/bilinguismo na perspectiva de um conjunto de escolas bilíngues particulares de São Paulo.

Buscando contribuir para o aprofundamento dos estudos de políticas linguísticas na educação bilíngue, nosso desafio foi o de analisar dialogicamente três conjuntos de políticas linguísticas desenvolvidas no contexto de uma escola bilíngue da região de Curitiba/PR, instituição coparticipante da pesquisa. No primeiro conjunto encontram-se as políticas linguísticas estabelecidas pela legislação educacional brasileira quanto à educação bilíngue. Há também as políticas linguísticas implementadas por meio do currículo bilíngue da instituição coparticipante. E, por fim, temos as políticas linguísticas implementadas por pais/mães de alunos e por professores/coordenadores desta escola bilíngue da região de Curitiba/PR.

Além disso, os discursos sobre a oferta de ensino bilíngue na educação regular básica, contidos tanto em políticas oficiais quanto em outras esferas, como na publicidade de escolas bilíngues, carregam ideologias que podem orientar os pais na escolha do tipo de educação para seus filhos, por isso, a necessidade de se identificar tais ideologias, contribuindo para o maior esclarecimento desta temática.

Esperamos que este estudo possa servir de base para uma reflexão continuada, por meio da expansão do debate e da pesquisa acerca da educação bilíngue de elite no Brasil.



## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.1.1 Objetivo geral

O principal objetivo desta pesquisa é analisar as políticas linguísticas (tanto as políticas oficiais quanto as desenvolvidas por outros atores sociais) efetuadas em contextos relacionados ao bilinguismo de elite na educação regular básica, como na publicidade de escolas bilíngues e no âmbito escolar, mais especificamente, em uma escola da região metropolitana de Curitiba/PR.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- a) Analisar como se configuram as políticas linguísticas oficiais (analisadas em dois conjuntos de documentos) e não-oficiais (analisadas nos discursos dos participantes da pesquisa) no contexto de uma escola bi/multilíngue da região de Curitiba/PR (instituição coparticipante da pesquisa);
- b) Investigar que ideologias linguísticas orientam e dão forma às políticas linguísticas e como as políticas linguísticas alimentam estas ideologias;
- c) Estabelecer relações dialógicas entre as ideologias linguísticas presentes na publicidade de escolas bilíngues e nos documentos da instituição coparticipante e as que orientam os participantes da pesquisa (15 pais/mães de alunos na educação bilíngue e 5 professores/coordenadores da instituição coparticipante);
- d) Analisar como os participantes da pesquisa avaliam a oferta de educação bilíngue e a (falta de) legislação específica no Brasil.

## 1.2 A ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

No capítulo 2, a seguir, apresento um breve histórico da pesquisa em políticas linguísticas no mundo, domínios de investigação, perspectivas teóricas e concepções. Também apresento o subcampo de políticas educacionais e discuto concepções de bilinguismo e educação bilíngue, incluindo a educação bilíngue de elite.

No capítulo 3, trato da noção de ideologia linguística, recuperando vertentes e concepções de ideologia *per se*, além de discutir ideologias linguísticas como um conceito-conjunto. Abordo, também, ideologias linguísticas na educação bilíngue.

Na sequência, no capítulo 4, apresento as bases epistemológicas da pesquisa, bem como a minha trajetória na geração e análise dos dados da pesquisa.

No capítulo 5, discuto as ideologias linguísticas presentes na publicidade de escolas bilíngues, como elemento-chave na investigação das políticas linguísticas.

Já no capítulo 6, focalizo as políticas linguísticas na esfera oficial, analisando dois conjuntos de documentos, enquanto, no capítulo 7, analiso as políticas desenvolvidas por outros atores sociais, a saber: pais/mães de alunos na educação bilíngue e coordenadores/professores de uma escola bi/multilíngue.

Por fim, no capítulo 8, faço considerações acerca dos resultados obtidos e de suas implicações para pesquisadores, educadores, legisladores e para a comunidade em geral.

## 2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

### 2.1 A PESQUISA EM POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Apesar de ser visto como um campo relativamente novo, a pesquisa em políticas linguísticas tem se desenvolvido por mais de cinquenta anos, com maior ênfase de publicação nas últimas três décadas. Não obstante, pesquisadores do campo apontam a ausência de uma teoria suficientemente abrangente em política linguística que abarque a complexidade de situações que envolvem a linguagem no entremeio de vários aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, históricos, educacionais, entre outros. Apesar de Thomas Ricento (2006) afirmar que uma maneira mais produtiva de se focalizar o campo seria pensar em domínios de investigação em oposição a teorias de política linguística, o autor observou que, na constituição deste campo de pesquisa como autônomo, os pesquisadores desenvolveram diversas perspectivas teóricas que procuraram fundamentar os diferentes questionamentos e objetivos aspirados pelos pesquisadores filiados a cada corrente em cada época.

O estágio inicial das pesquisas sobre políticas linguísticas remonta à década de 1960. Segundo Ricento (2000, p. 197), uma “confluência de diversos fatores contribuiu para o desenvolvimento de Política e Planejamento Linguístico como um campo identificável no início dos anos sessenta”<sup>13</sup>. Os elementos principais, para o autor, foram o processo de descolonização e de formação de estados nos continentes africano e asiático, o predomínio do estruturalismo nas ciências sociais e a crença generalizada (particularmente no setor público) de que os problemas de linguagem poderiam ser solucionados através do planejamento linguístico. (RICENTO, 2000).

Devido a essa confluência de fatores, muito do trabalho inicial dos pesquisadores em política linguística durante as décadas de 1960 e 1970 foi centrado nas tipologias e abordagens de planejamento linguístico, com o objetivo de orientar a escolha da língua nacional de nações recém-independentes na Ásia e África, de forma a impulsionar a formação e modernização desses países (RICENTO, 2000). Esta escolha se deu entre a língua da modernização e a(s)

---

<sup>13</sup> Tradução da autora para: “The confluence of several factors contributed to the development of LLP [language policy and planning] as an identifiable field in the early 1960s.”

língua(s) da tradição<sup>14</sup>. A diversidade linguística era vista, então, como um obstáculo ao desenvolvimento, enquanto a homogeneidade linguística era associada à modernização (RICENTO, 2000).

Assim, três foram os pressupostos que vigoraram durante a consolidação do campo de pesquisa em política linguística, ao menos em sua principal corrente, de acordo com o pesquisador Elias Ribeiro da Silva:

(1) a diversidade linguística constitui um 'problema' para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os 'problemas' dessas comunidades e/ou nações. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 293).

Portanto, a investigação acadêmica de políticas linguísticas iniciou-se no âmbito do estado, concentrando-se no que era visto como dificuldades enfrentadas pelos Estados-Nação em períodos pós-independência, primeiramente em decorrência das duas guerras mundiais e da dissolução da União Soviética (SPOLSKY, 2004) e, posteriormente, dos movimentos de independência mais tardios, como os de países africanos.

Já no início de uma segunda fase, ainda na década de 1970, em virtude do insucesso de políticas de modernização e planejamento linguístico no mundo em desenvolvimento, um grupo de pesquisadores em política linguística passou a repensar o campo e seus pressupostos. Entre as razões desse insucesso, encontram-se

a complexidade da atividade, as incontáveis e incontrolláveis variáveis envolvidas, a dificuldade de avaliação da efetividade das políticas [implementadas] e a impossibilidade virtual de reformular a sociedade em nações com histórias coloniais longas e complexas.<sup>15</sup> (RICENTO, 2000, p. 201).

As críticas ao campo como foi inicialmente constituído partiram de “[p]esquisadores de orientação marxista e pós-estruturalista [que] acusaram a área de servir aos interesses de grupos sociais específicos, ao mesmo tempo em que se autoproclamava um empreendimento objetivo (científico) e ideologicamente neutro”

<sup>14</sup> O termo ‘língua da modernização’ refere-se tipicamente à(s) língua(s) do colonizador, isto é, uma “língua (...) capaz de responder às demandas administrativas, da ciência e das artes.” (TORQUATO, 2009, p. 78). Já o termo ‘língua da tradição’ refere-se às línguas autóctones de uma sociedade que, muitas vezes, são línguas ágrafas. No contexto estudado por TORQUATO (2009), a língua portuguesa era a língua da modernização e a língua caboverdiana, a língua da tradição.

<sup>15</sup> Tradução da autora para “(...) the complexity of the task, the countless and uncontrollable variables involved, the difficulty of evaluating the effectiveness of policies, and the virtual impossibility of engineering society in nations with long and complex colonial histories.

(RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 296). Em muitos casos, a língua do colonizador, selecionada com o intuito de promover a modernização (pois já contava com uma vasta produção científica, bem como falantes em outras nações), reforçou a dominação social e cultural, apesar de se tratar de países então independentes. Dessa maneira, como aponta Ribeiro da Silva (2013, p. 296), “ao assumir que a diversidade linguística constitui um ‘problema’ para o desenvolvimento das comunidades humanas, a Política Linguística estaria legitimando, cientificamente, a ideologia do monolinguismo”.

Contudo, enquanto um grupo de pesquisadores nessa segunda fase se concentrou, como mencionado, nas críticas aos pressupostos e nos impactos do planejamento linguístico como concebido inicialmente, outros se debruçaram nos aspectos sociais, econômicos e políticos do contato entre línguas (RICENTO, 2000). Nessa vertente, os pesquisadores se conscientizaram

dos efeitos negativos - e limitações inerentes - da teoria e dos modelos de planejamento [e perceberam] que construtos sociolinguísticos como diglossia, bilinguismo e multilinguismo eram conceitualmente complexos e ideologicamente carregados e não poderiam facilmente se enquadrar nas categorias descritivas existentes.<sup>16</sup> (RICENTO, 2000, p. 202).

Neste período, ainda na segunda fase, entre as décadas de 1970 e 1980, iniciam-se os estudos sobre ideologias linguísticas e como estas informam as políticas linguísticas, ao mesmo tempo em que são constituídas por elas, pois tornou-se

evidente que as escolhas linguísticas não poderiam ser formuladas para compatibilizar com os modelos ‘esclarecidos’ de modernidade; o comportamento linguístico era um comportamento *social*, motivado e influenciado por atitudes e crenças dos falantes e das comunidades de fala, bem como por forças macroeconômicas e políticas.<sup>17</sup> (RICENTO, 2000, p. 203).

Já na terceira fase, os desafios da pós-modernidade (reorganização de forças políticas, globalização do capitalismo, evolução da tecnologia) influenciaram as pesquisas em política linguística a partir de meados da década de 1980 em diante. Com o avanço do inglês como língua dominante, o direito linguístico entra em

<sup>16</sup> Tradução da autora para: “(...) of the negative effects – and inherent limitations – of planning theory and models, and a realization that sociolinguistic constructs such as diglossia, bilingualism, and multilingualism were conceptually complex and ideologically laden and could not be easily fit into existing descriptive taxonomies.”

<sup>17</sup> Tradução da autora para: “(...) it became apparent that language choices could not be engineered to conform to ‘enlightened’ models of modernity; linguistic behavior was *social* behavior, motivated and influenced by attitudes and beliefs of speakers and speech communities, as well as by macro-economic and political forces.”

pauta e temas como manutenção/perda linguística ganham, ao mesmo tempo, adeptos e críticos (RICENTO, 2000). Um novo paradigma é formulado: o paradigma da ecologia das línguas, que envolve partir da diversidade linguística no mundo todo para promover o multilinguismo e a aprendizagem de línguas adicionais, de forma a conceder direitos linguísticos a falantes de todas as línguas. (RICENTO, 2000).

Em meio a esse cenário, pesquisadores continuam a investigar a conexão entre ideologias e políticas linguísticas. Esses estudiosos tentam entender o que orienta os sujeitos em suas escolhas linguísticas, como os sujeitos marcam seus lugares sociais através da linguagem, bem como constroem e mobilizam ideologias nos usos linguísticos. Essa investigação se dá “em domínios mais específicos (...), seja por contexto (escola, local de trabalho, os tribunais) ou tópico (educação, preconceito contra sotaques, metodologia de pesquisa).”<sup>18</sup> (RICENTO, 2000, p. 205). Como aponta Ricento (2000), é importante ressaltar que somente nesta fase as noções de hegemonia e ideologia passaram a figurar como centrais para o planejamento linguístico, apesar de já terem sua influência admitida no estágio inicial de desenvolvimento do campo.

Nesse percurso, a visão tradicional de política linguística<sup>19</sup>, na qual admite-se que as políticas são implementadas exclusivamente pela ação consciente de um agente, vem sendo questionada por muitos autores. Richard B. Baldauf Jr. (1993/1994), por exemplo, aponta quatro razões para inclusão dos aspectos não-planejados no estudo de políticas linguísticas: 1) frequentemente o planejado e não-planejado coexistem numa mesma situação; 2) o negligenciamento de outras línguas no contexto da língua-alvo do planejamento linguístico pode fornecer dados importantes sobre o fenômeno estudado, 3) as decisões de política e planejamento linguísticos estão relacionadas a poder, ou seja, tendem a refletir imperativos econômicos ou políticos de determinados grupos sociais e 4) muitas pessoas, em seu microuniverso, exercem diariamente ações de política linguística. De fato, posteriormente, Bernard Spolsky (2004) enfatiza essa condição não necessariamente consciente de um agente específico, agregando que a

(...) política linguística existe mesmo onde ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países e instituições e grupos sociais não têm políticas linguísticas formais ou registradas por escrito, de modo que a

<sup>18</sup> Tradução da autora para: “(...) in more specific domains (...), whether by context (schools, the work place, the courts) or topic (education, accent discrimination, research methodology).”

<sup>19</sup> Ver Tolllefson (1991) para uma detalhada discussão sobre o modelo tradicional de política linguística.

natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo onde há uma política linguística formal e registrada por escrito, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente.<sup>20</sup> (Spolsky, 2004, p. 8).

Considerando que analiso políticas linguísticas no contexto de educação bilíngue, adoto neste trabalho a concepção de Spolsky (2004) de que política linguística se refere a ações tomadas por pessoas individualmente, por grupos de indivíduos socialmente definidos ou por organizações formalmente estabelecidas com respeito a questões ligadas à linguagem. Ou seja, “política linguística pode se referir a todas as práticas, crenças e decisões de gerenciamento linguístico<sup>21</sup> de uma comunidade ou governo”<sup>22</sup> (SPOLSKY, 2004, p. 9), ou de indivíduos isoladamente, como no exemplo de sala de aula citado por Spolsky (2004, p. 10), no qual os alunos “aprendem que a professora tem o privilégio de determinar quem fala e quando [fala] e de julgar quão apropriada é a forma de fala a ser usada, bem como os tópicos permitidos.”<sup>23</sup>

Investigando grupos sociais que vão desde famílias até organismos supranacionais, Spolsky (2004) desenvolve uma perspectiva teórica que busca

identificar a estrutura e a natureza da política e explorar as interações entre seus vários componentes. O conhecimento desenvolvido não mostrará como gerenciar uma língua, mas ajudará a entender o que está envolvido em tal gerenciamento<sup>24</sup>. (SPOLSKY, 2004, p. 223).

Primeiramente, o autor estabelece que, na investigação das políticas linguísticas, é útil diferenciar três componentes de uma comunidade de fala: suas práticas linguísticas, isto é, “o padrão habitual de selecionar entre as variedades que

<sup>20</sup> Tradução da autora para: “(...) language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice and beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent.”

<sup>21</sup> Spolsky (2004) adota o termo ‘gerenciamento linguístico’ para se referir aos esforços diretos empregados com o objetivo de manipular uma situação linguística, porém nota que os termos ‘planejamento linguístico’, ‘intervenção linguística’, ‘engenharia linguística’ e ‘tratamento linguístico’ também são utilizados. Política linguística seria a ação resultante do gerenciamento linguístico.

<sup>22</sup> Tradução da autora para: “Language policy may refer to all the language practices, beliefs, and management decisions of a community or polity.”

<sup>23</sup> Tradução da autora para: “(...) learn that the teacher has the privilege of determining who speaks and when and of judging how appropriate is the form of speech to be used, as well as the permitted topics.”

<sup>24</sup> Tradução da autora para: “(...) identify the structure and nature of policy, and to explore the interactions between its various components. The knowledge developed will not show how to manage language, but help understand what is involved in such management.”



compõem seu repertório linguístico”<sup>25</sup> (SPOLSKY, 2004, p. 5); suas ideologias linguísticas, ou seja, “as crenças sobre língua e uso linguístico”<sup>26</sup> (op. cit.); e “qualquer esforço específico para modificar ou influenciar a prática por meio de qualquer forma de intervenção, planejamento ou gerenciamento linguísticos”<sup>27</sup> (op. cit.), implementado na forma de políticas linguísticas. No entanto, prossegue o autor, “práticas, crenças e gerenciamento linguísticos não são necessariamente congruentes. Cada um pode revelar uma política linguística diferente”<sup>28</sup> (SPOLSKY, 2004, p. 217). É comum encontrar crenças conflitantes a respeito do valor das línguas e dos usos linguísticos, pois cada grupo cultural possui suas próprias ideologias. Um mesmo indivíduo também pode apresentar ideologias conflitantes entre si, porque participa de distintos grupos sociais. Da mesma forma, podem ser encontradas grandes disparidades entre a política linguística estabelecida por uma nação e suas práticas reais na sociedade (SPOLSKY, 2004). O autor conclui que

crenças sobre valores e escolhas linguísticas tendem a ser inconsistentes e inconstantes, a variar com alterações na ecologia<sup>29</sup> [das línguas] e a estar, pelo menos parcialmente, abertas à influência das práticas e do gerenciamento linguísticos<sup>30</sup>. (SPOLSKY, 2004, p. 96).

Spolsky (2004, p. 11) define gerenciamento linguístico como “a formulação e proclamação de uma política ou plano específico, normalmente, mas não necessariamente, escrito em um documento formal, sobre o uso linguístico”<sup>31</sup>. De acordo com o autor,

o gerenciamento linguístico pode se aplicar a uma microunidade linguística individual (um som, uma ortografia ou a forma de uma letra), ou a uma coleção de unidades (pronúncia, um léxico, uma escrita) ou a uma macro-variedade nomeada específica (uma língua ou um dialeto).”<sup>32</sup> (SPOLSKY, 2004, p. 10).

<sup>25</sup> Tradução da autora para: “the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire”.

<sup>26</sup> Tradução da autora para: “the beliefs about language and language use”.

<sup>27</sup> Tradução da autora para: “any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management”.

<sup>28</sup> Tradução da autora para: “(...) language practices, beliefs and management are not necessarily congruent. Each may reveal a different policy.”

<sup>29</sup> Definida por Haugen (1971) como “o estudo das interações entre qualquer língua e seu contexto”.

<sup>30</sup> Tradução da autora para: “(...) beliefs about language choices and values tend to be inconsistent and inconstant, to vary with changes in the ecology and to be partially at least open to influence of language practices and management.”

<sup>31</sup> Tradução da autora para: “(...) the formulation and proclamation of an explicit plan or policy, usually but not necessarily written in a formal document, about language use.

<sup>32</sup> Tradução da autora para: “Language management may apply to an individual linguistic micro-unit (a sound, a spelling or the form of a letter) or to a collection of units (pronunciation or a lexicon or a script) or to a specified, named macro-variety (a language or a dialect).”



Cabe enfatizar, novamente, que as ações de gerenciamento linguístico podem ir além ou até mesmo contradizer o conjunto de crenças e valores que estão subjacentes ao uso linguístico de uma comunidade (SPOLSKY, 2004).

Assim, em sua teorização, Spolsky (2004) identifica quatro componentes principais em políticas linguísticas: (1) essa divisão tripartida em: práticas, ideologias, e políticas linguísticas propriamente ditas, resultantes do gerenciamento linguístico (conforme noções aqui já definidas); (2) a noção de que políticas linguísticas referem-se não somente a línguas nomeadas, mas também a todos seus elementos nos vários níveis que as compõem; (3) o fato de que as políticas linguísticas operam em comunidades de fala, de qualquer tamanho e (4) de que funcionam em uma relação ecológica complexa entre uma ampla gama de elementos, variáveis e fatores linguísticos e não linguísticos. Em vista disso, o autor recomenda investigar essas relações como associações ou interações construtivas, ou seja, ao invés de dizer que determinado elemento leva a uma política específica, é mais aconselhável pensar nesta relação em termos de probabilidade de ocorrência, já que essas condições podem acontecer de maneira concomitante e interativa, gerando probabilidades mais altas ou mais baixas de incidência.

Considerando que tanto a linguagem como as políticas linguísticas encontram-se em contextos altamente complexos, interativos e dinâmicos, e que a modificação de qualquer parte delas afeta outra parte (SPOLSKY, 2004), o estudo de políticas linguísticas exige uma análise profunda e abrangente, que englobe

uma série de fatores não-linguísticos (políticos, demográficos, sociais, religiosos, culturais, psicológicos, burocráticos e assim por diante) [que] regularmente respondem por qualquer tentativa de pessoas ou grupos de intervir nas práticas linguísticas e nas crenças de outras pessoas ou grupos, e pelas mudanças subsequentes que ocorrem ou não.<sup>33</sup> (SPOLSKY, 2004, p. 6)

Apesar do reconhecimento da interação de aspectos econômicos, políticos e de outros fatores com a linguagem, Spolsky adverte ser comum e tentador ignorá-los quando focalizamos os temas linguísticos. Assim, prossegue o autor, quando analisando políticas linguísticas de uma nação ou comunidade, seria pertinente se empenhar em obter, primeiramente, uma visão da complexa situação linguística vigente. Para o autor, isso envolve analisar a existência e natureza das variedades

---

<sup>33</sup> Tradução da autora para: "A host of non-linguistic factors (political, demographic, social, religious, cultural, psychological, bureaucratic and so on), regularly account for any attempt of persons or groups to intervene in the language practices and the beliefs of other persons or groups, and for the subsequent changes that do or do not occur."

(nomeadas e não-nomeadas) utilizadas, sua distribuição demográfica, territorial e funcional, além de tentar identificar as crenças sobre os potenciais valores dessas variedades, pois “com esta base, pode-se buscar pelas decisões específicas de planejamento e gerenciamento linguísticos que tenham sido tomadas e perguntar se elas tiveram, de fato, algum efeito nas crenças linguísticas ou nas práticas linguísticas”<sup>34</sup>. (SPOLSKY, 2004, p. 218). Assim, “a implicação desta análise é que a política linguística real de uma comunidade é mais provável de ser encontrada nas suas práticas que no seu gerenciamento”<sup>35</sup> (SPOLSKY, 2004, p. 222).

De qualquer forma, as políticas linguísticas mais facilmente identificáveis encontram-se em enunciados claramente assinalados em documentos oficiais, explica Spolsky (2004), na forma de uma cláusula constitucional ou regulação administrativa. Outras formas são mais difíceis de localizar, como documentos que priorizam investimentos e subsídios ou quando existe incongruência ou incompatibilidade entre políticas locais e regionais. Ainda mais difícil de observar são situações nas quais não há nenhum tipo de documentação explícita. Neste caso, deve-se “procurar por linhas implícitas de práticas e crenças linguísticas em um labirinto de práticas, leis, regulações e decisões judiciais habituais”<sup>36</sup>. (SPOLSKY, 2004, p. 13).

Segundo o linguista, pode haver ou não estímulos visíveis e observáveis de gerenciamento linguístico, mas normalmente haverá ao menos uma ou mais perspectivas ideológicas sobre o uso correto da linguagem, além de padrões de práticas linguísticas, talvez irregulares ou inconsistentes, mas, de qualquer maneira, investigar um elemento da tríade (práticas - ideologias - políticas propriamente ditas), ignorando os outros dois, certamente resultará em uma visão parcial e enviesada (SPOLSKY, 2004).

Tendo em vista que a formulação e a implementação de políticas linguísticas advêm de motivações específicas, Spolsky destaca a tipologia desenvolvida por Ager (1996, 2001)<sup>37</sup>, que identificou quatro (e posteriormente mais três) tipos de

---

<sup>34</sup> Tradução da autora para: “With this background, one can search for the specific language management and language planning decisions that have been made and ask if they have in fact had any effect on language beliefs or on language practices.”

<sup>35</sup> Tradução da autora para: “The implication of this analysis is that the real language policy of a community is more likely to be found in its practices than its management.”

<sup>36</sup> Tradução da autora para: “One must search for the implicit lines of language practices and beliefs in a maze of customary practices, laws, regulations, and court decisions.”

<sup>37</sup> AGER, Dennis. **Language policy in Britain and France: the processes of policy**. London and New York: Cassell, 1996.

motivações. Em seu texto, Spolsky (2004) centra-se nas três primeiras motivações porque foram estas que Ager (1996) avaliou como particularmente relevantes para explicar a política linguística de difusão do francês: 1) identidade, vista mais claramente no caso dos Estados-Nação, quando há o interesse de (r)estabelecer a condição de nação por meio de uma língua una/homogênea; 2) imagem, que se refere à “crença de que a língua de uma nação tem que ser difundida no exterior de forma a criar uma imagem positiva nas mentes daqueles que ainda não a abraçaram como seu modo de comunicação normal”<sup>38</sup> (AGER, 1996, citado por SPOLSKY, 2004, p. 73); 3) insegurança, que se refere ao “medo que sua língua seja inadequada para as necessidades sociais”<sup>39</sup> (AGER, 1996, citado por SPOLSKY, 2004, p. 72), referindo-se às políticas implementadas em Quebec por receio do avanço do inglês<sup>40</sup>.

Spolsky (2004), além de tratar das motivações das políticas linguísticas a partir dos estudos de Ager, mobiliza a noção de domínios desenvolvida por Fishman, visto que concorda com este autor que as políticas linguísticas podem ser melhor investigadas em domínios sociolinguísticos (FISHMAN, COOPER, MA, 1971<sup>41</sup>). “Domínios, Fishman argumenta, são contextos sociolinguísticos definíveis para cada dada sociedade por meio de três dimensões significativas: a localização, os participantes e o tópico.”<sup>42</sup> (SPOLSKY, 2004, p. 42).

Um domínio relevante de ser estudado é a família, por meio do qual é possível compreender como as pressões externas a afetam, além de ser um âmbito de importantes decisões com relação à escolha das línguas que serão aprendidas pelos filhos (SPOLSKY, 2004). Para além da família, existe um grande número de agrupamentos sociais intermediários passíveis de estudo, como por exemplo

---

AGER, Dennis. **Motivation in language planning and language policy**. Clevedon, England and Buffalo, USA: Multilingual Matters Ltd, 2001.

<sup>38</sup> Tradução da autora para: “(...) the belief that the nation’s language needs to be spread out abroad in order to create a positive image in the minds of those who do not yet embraced it as their normal means of communication.”

<sup>39</sup> Tradução da autora para: “(...) fear that one’s language is inadequate for social needs.”

<sup>40</sup> Considerando que Spolsky (2004) retoma apenas essas três primeiras motivações, recorreremos à retomada que Kono (2001) faz dos demais tipos de motivação identificados por Ager (1996, 2001) para conhecê-los, a saber: 4) desigualdade, ou seja, esforços para tentar reduzir injustiças sociais; 5) ideologia, a fim de disseminar a sua própria visão; 6) integração e 7) instrumentalidade, ambas associadas à noção de língua enquanto instrumento com duplo-objetivo: manter sua cultura e identidade, e incorporar-se na sociedade dominante.

<sup>41</sup> FISHMAN, Joshua A.; COOPER, Robert L.; MA, Roxana. Bilingualism in the barrio. Bloomington. In: **Research Center for the Language Sciences**, Indiana University, 1971.

<sup>42</sup> Tradução da autora para: “Domains, Fishman argued, are sociolinguistic contexts definable for any given society by three significant dimensions: the location, the participants and the topic.”

a igreja, ou outra organização religiosa, o povoado ou outra vizinhança imediata, os vários tipos de mercados e outras empresas comerciais, as unidades demográficas maiores, como vilas e cidades, os múltiplos locais de trabalho, escolas e outros sistemas de ensino, os clubes e organizações sociais e desportivas e étnicas e culturais, os partidos políticos, os contatos com o governo local, regional e nacional, podem facilmente constituir um domínio razoável para exploração de política linguística.<sup>43</sup> (SPOLSKY, 2004, p. 46).

Contudo, para o autor, o domínio mais importante de ser investigado no estudo de políticas linguísticas é a escola. Isto porque as políticas de aquisição de língua, mais conhecidas como políticas linguísticas educacionais, são consideradas um fator crítico, a tal ponto de serem reconhecidas por Cooper (1989)<sup>44</sup> tão importantes quanto o planejamento de corpus e de status<sup>45</sup> (SPOLSKY, 2004). As escolas, quando e onde existem, tomam da família grande parte da responsabilidade pela socialização de crianças e jovens, e uma característica central desta atividade é desenvolver a competência linguística deste grupo de pessoas (SPOLSKY, 2004). Além disso, as escolas envolvem não apenas professores e alunos, mas toda a comunidade na qual se insere.

## 2.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS

Políticas linguísticas educacionais, como definido por Spolsky (1985, citado por COOPER; SHOHAMY; WALTERS, 2001), trata-se de um subcampo do que o pesquisador intitulou “Linguística Educacional”, um ramo da Linguística Aplicada. Talvez seja pertinente criticar esta denominação, já que a relação entre a Linguística Aplicada e a educação já é tão estreita que utilizar o termo “Linguística Educacional” se torna redundante, especialmente se levando em consideração que os aspectos assinalados pelo autor são também próprios da Linguística Aplicada. De qualquer forma, Linguística Educacional foi definida pelos autores citados como “uma área de estudo que integra ferramentas de pesquisa da linguística e de outras disciplinas das

---

<sup>43</sup> Tradução da autora para: “(...) the church or other religious organization, the village or other immediate neighborhood, the various kinds of marketplaces and other commercial enterprises, the larger demographic units such as towns and cities, the multiple workplaces, the schools and other educational systems, the social and sporting and ethnic and cultural clubs and organizations, the political parties, the contacts with local, regional and national government, may easily constitute a reasonable domain for exploration of language policy.”

<sup>44</sup> COOPER, Robert. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

<sup>45</sup> Segundo Hornberger (2006), planejamento de corpus refere-se aos “esforços relacionados à adequação da forma ou estrutura da língua” e planejamento de status, aos “esforços direcionados para a alocação de funções à língua”.

ciências sociais relacionadas de forma a investigar holisticamente a ampla gama de questões relacionadas à linguagem e educação”<sup>46</sup>. (SPOLSKY, 1978; HORNBERGER, 2001, citados por HULT, 2008, p. 10). A natureza e o escopo do campo foram considerados em termos de três ênfases: a integração e relevância mútua entre linguística e educação; a relação estreita entre pesquisa, teoria, política e prática; e o foco no ensino-aprendizagem de língua (HORNBERGER, 2001). Ou seja, “a linguística educacional toma como seu ponto de partida a prática de educação (linguística), endereçando problemas e desafios educacionais com uma abordagem holística que integra teoria e prática, pesquisa e política”<sup>47</sup>. (HORNBERGER, 2001, p. 281).

A escolha de uma variedade linguística padrão como modo de afirmar a identidade nacional nas nações recém-independentes após as revoluções na Europa e as duas guerras mundiais teve efeitos notórios na educação, especialmente na escolha da língua de instrução. Apesar disso, Spolsky (2008) afirma que foi somente após sugerido por Cooper (1989) que as políticas linguísticas educacionais foram reconhecidas como componente-chave do gerenciamento linguístico (SPOLSKY, 2008). Ainda que seja mais prevalente o foco na investigação das decisões no nível de Estado-Nação, os estudiosos de política linguística começaram a reconhecer que “as grandes mudanças nas práticas e crenças linguísticas são resultado de atividades de gerenciamento relacionadas à educação”<sup>48</sup> (SPOLSKY, 2008, p. 3). Como exemplos, o autor cita o rebaixamento e a contribuição para extinção de línguas indígenas na América do Sul como resultado da recusa por parte dos colonizadores em admiti-las no sistema educacional e, mais recentemente, a crescente pressão para introduzir o inglês nas escolas primárias na Ásia e em outros países (SPOLSKY, 2008). Aqui no Brasil podemos citar a reforma a ser implementada por meio da Medida Provisória 746/16, que torna o inglês obrigatório desde o sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio, recentemente aprovada pelo Congresso Nacional.

---

<sup>46</sup> Tradução da autora para: “(...) an area of study that integrates the research tools of linguistics and other related disciplines of the social sciences in order to investigate holistically the broad range of issues related to language and education.”

<sup>47</sup> Tradução da autora para: “(...) educational linguistics takes as its starting point the practice of (language) education, addressing educational problems and challenges with a holistic approach which integrates theory and practice, research and policy.”

<sup>48</sup> Tradução da autora para: “(...) the major changes and language practices and beliefs are the results of management activities concerning education.”

Há um grande número de aspectos envolvidos em políticas linguísticas educacionais, mas a principal decisão, como aponta Spolsky (2004), é quanto à língua a ser usada como meio de instrução. As crianças aprendem uma ou mais línguas em casa e, quando chegam à escola, espera-se que desenvolvam competência em uma língua-padrão. Apesar de a realidade ser bem diferente na maioria dos países, estudos empíricos apontam na mesma direção da crença proclamada pela UNESCO quanto ao

valor da instrução inicial na língua que a criança traz consigo de casa e sugerem que é preciso pelo menos cinco ou seis anos de cuidadosa preparação em algum modelo de educação bilíngue antes que a maioria dos alunos estejam prontos para se beneficiar plenamente da instrução na língua nacional oficial da escola.<sup>49</sup> (SPOLSKY, 2008, p. 6).

Um segundo aspecto relevante para políticas linguísticas educacionais trata-se do ensino de línguas adicionais à língua materna e à variedade ensinada na escola como meio principal de instrução. A questão de qual língua adicional ensinar é de grande importância, “dada a natureza multilíngue das políticas (considerações internas) e a interconexão do mundo no qual vivemos (forças externas).”<sup>50</sup> (BALDAUF; LI; ZHAO, 2008, p. 234).

### 2.2.1 Bilinguismo e educação bilíngue

Compreendendo políticas linguísticas como ações desenvolvidas por indivíduos, grupos sociais e/ou organizações em questões relacionadas à linguagem, tem-se o bilinguismo como uma forma de política linguística, podendo ser tanto objeto de políticas oficiais (implementadas pelo estado), quanto institucionais (desenvolvidas nas escolas bilíngues, por exemplo) ou individuais (quando sujeitos buscam a aprendizagem de outra língua). O bilinguismo se contrapõe à ideologia do monolinguismo, presente no Brasil e em vários outros países, uma vez que indivíduos e instituições fazem este movimento de política linguística, isto é, de buscar aprender/ensinar outras línguas.

<sup>49</sup> Tradução da autora para: “(...) the value of initial instruction in the language that children bring with them from home, and suggest that it takes at least five or six year of careful preparation in some model of bilingual education before most pupils are ready to benefit fully from instruction in the national official school language.”

<sup>50</sup> Tradução da autora para: “(...) given the multilingual nature of policies (internal considerations) and the interconnectedness of the world we live in (external forces).”



O bilíngue vem sendo definido de variadas maneiras na literatura produzida a partir do início do século XX. Apresento, aqui, uma pequena revisão histórica destas definições. Suzanne Romaine (1995), renomada pesquisadora na área, desenvolve um panorama dessas definições e descrições sobre o bilinguismo, desde uma definição como a de Bloomfield (1993)<sup>51</sup>, que prevê uma competência equivalente em duas línguas, análoga a de um nativo, até uma designação como a de Haugen (1953)<sup>52</sup>, que admite o início do bilinguismo quando o falante pode produzir enunciados completos compreensíveis. Segundo Marie-Thérèse Vasseur (2012), o linguista canadense Mackey (1976)<sup>53</sup> alerta para a necessidade de uma concepção aberta de bilinguismo, em oposição à definição fechada de Bloomfield. Mackey (1976), com o qual Romaine (1995) se alinha, propôs chamar bilinguismo toda situação que corresponda ao uso alternado de duas línguas (ROMAINE, 1995), e bilíngue, quando um falante fosse levado a usar uma outra língua que não a sua, independentemente de seu nível de competência (VASSEUR, 2012).

De acordo com Colin Baker (2001), o bilinguismo pode sim ser definido simplesmente como a habilidade de se usar mais de uma língua e é esta a concepção que adoto neste trabalho. Terezinha Maher também aponta nessa mesma direção, afirmando que “o que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional” (MAHER, 2007, p. 79). Essa autora também refaz esse percurso de definições de bilinguismo, destacando inicialmente as definições que se assemelham às do senso comum, nas quais o sujeito bilíngue é aquele que tem controle equivalente ao do falante nativo em duas línguas (BLOOMFIELD, citado por HAMERS e BLANC, 1989) ou é aquele que opera em duas línguas em todos os domínios sem apresentar interferências (Halliday *et ali*, citados por HAMERS e BLANC, 1989). Como ressalta Maher (2007), estas definições partem de um parâmetro idealizado de perfeição que não corresponde à realidade no que se refere à diversidade de comportamentos linguísticos apresentados por falantes de uma dada língua. Assim, conclui, “o bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y” (MAHER, 2007, p. 73). Isto porque os sujeitos bilíngues utilizam as línguas para funções sociais diferentes e com propósitos

<sup>51</sup> BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, 1933.

<sup>52</sup> HAUGEN, E. **The Norwegian language in America**: a study in bilingual behaviour. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1953.

<sup>53</sup> MACKEY, W. F. **Bilinguisme et contact des langues**. La Haye: Klincksieck, 1976.

variados, por isso, não se tornam igualmente competentes em todos os domínios de cada uma destas línguas. E, em determinados contextos, usam duas ou mais línguas alternadamente, como se todas pertencessem a um único repertório linguístico do qual o falante se utiliza conforme julga mais conveniente, ou de acordo com suas competências nestas línguas, como aponto mais adiante na discussão da noção de translanguagem (*translanguaging*), cunhada por Ofelia García (2009).

No que se refere à educação, ao longo do tempo e em lugares distintos, o bilinguismo assumiu diferentes formas, segundo García (2009), devido às necessidades, aspirações e recursos desiguais de indivíduos e grupos sociais. Esses encaminhamentos se constroem como políticas linguísticas distintas. Dentro de uma visão monoglóssica de bilinguismo (proficiência em duas línguas com base em normas monolíngues), tradicionalmente dois tipos foram identificados na literatura acadêmica: o bilinguismo subtrativo, que encoraja o abandono da língua minoritária para adoção da língua dominante; e o aditivo, que prevê a adoção de uma língua adicional ao repertório linguístico do indivíduo.

Já em uma perspectiva heteroglóssica<sup>54</sup> (normas múltiplas coexistentes), outros modelos de bilinguismo emergiram, conforme indica García (2009): o recursivo, que possibilita a revitalização linguística através da educação, reconhecendo o bilinguismo dos alunos como um direito; e o dinâmico, que “postula que os bilíngues têm um sistema linguístico com características que são completamente integradas, [permitindo] a coexistência simultânea de diferentes línguas na comunicação”<sup>55</sup> (LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 98).

Retomando as ideologias linguísticas, García (2009) enfatiza que “na educação bilíngue subtrativa e aditiva, a norma para os tipos de educação bilíngue é *monoglóssica*: ela valoriza cada uma das línguas de acordo com padrões monolíngues”<sup>56</sup> (GARCÍA, 2009, p. 121). Nos modelos recursivo e dinâmico,

---

<sup>54</sup> A noção de ‘heteroglossia’ empregada por García (2009) difere da concepção desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Enquanto para Bakhtin ‘heterodiscurso’ (tradução atual de heteroglossia) “abrange a diversidade de todas as vozes socioculturais em sua dimensão histórico-antropológica” (BEZERRA, 2015), ou seja, é a expressão da alteridade e da multivocalidade, para García (2009), heteroglossia refere-se à visão de que as línguas de um indivíduo bilíngue são complementares, interativas, não compartimentalizadas.

<sup>55</sup> Tradução da autora para: “(...) posits that bilinguals have one linguistic system with features that are integrated throughout. It allows the simultaneous coexistence of different languages in communication (...).”

<sup>56</sup> Tradução da autora para: “In the subtractive and additive bilingual education theoretical framework, the norm for bilingual education types is *monoglossic*: it values each of the languages according to monolingual standards.”



o bilinguismo em si é de um tipo mais complexo, (...) as crianças educadas nestas escolas demonstram uma gama de proficiências bilíngues e multilíngues mesmo quando começam na escola, já que elas estão posicionadas em diferentes pontos de um *continuum* bilíngue (no caso do modelo recursivo) ou usam seu bilinguismo dinamicamente conforme tentam entender o *continuum* linguístico da sala de aula (no caso do modelo bilíngue dinâmico).<sup>57</sup> (GARCÍA, 2009, p. 121).

A autora também relaciona os tipos de educação bilíngue, que se constituem em políticas linguísticas, aos quadros teóricos por ela postulados, conforme tabela 1:

TABELA 1: QUADROS TEÓRICOS E TIPOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

	EDUCAÇÃO BILÍNGUE			
	SUBTRATIVA	ADITIVA	RECURSIVA	DINÂMICA
Ideologia linguística:	Monoglóssica	Monoglóssica	Heteroglóssica	Heteroglóssica
Objetivo linguístico:	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
Tipos de educação bilíngue:	· de transição	· de manutenção · de prestígio · de imersão	· de revitalização (imersão na língua de herança)	· polidirecional / demão dupla · CLIL <sup>58</sup> · multilíngue múltipla

Fonte: Adaptado de GARCÍA, Ofélia (2009).

García (2009) descreve e exemplifica essas várias políticas linguísticas. Primeiramente, a autora enfoca a educação bilíngue de transição, que utiliza a língua da criança na instrução somente até quando esta se torna fluente na língua majoritária. Nessas escolas, normalmente são contratados professores bilíngues que são membros da mesma comunidade etnolinguística e que se comunicam com as crianças deste grupo nas duas línguas a fim de facilitar sua adaptação ao contexto escolar de língua majoritária, como no caso dos falantes de quéchua no Peru.

Já a educação bilíngue de manutenção prevê ensinar matérias acadêmicas nas duas línguas (minoritária e majoritária), normalmente numa perspectiva monoglóssica, buscando incentivar uma identidade bicultural, como no caso de programas para crianças latinas nos Estados Unidos. (GARCÍA, 2009). No entanto, faz-se necessário problematizar esta noção de biculturalidade adotada pela autora.

<sup>57</sup> Tradução da autora para: "(...) bilingualism itself is of a more complex kind, (...) children educated in these schools demonstrate a range of bilingual and multilingual proficiencies even as they start school, since they are positioned in different points of a bilingual continuum (in the case of the recursive framework) or use their bilingualism dynamically as they try to make sense of the language continuum of the classroom (in the case of the dynamic bilingual framework)."

<sup>58</sup> *Content and language integrated learning* (aprendizagem integrada de língua e conteúdo).

Esta pretendida identidade bicultural parece ser subjacente a um conceito de cultura una e homogênea, como se uma nova cultura fosse adicionada à outra já existente no processo de aprendizagem de uma segunda língua. Somente seria possível conceber esta suposta identidade bicultural se cultura for entendida como um conjunto de traços reificados. Quando se entende cultura – no modo como entendemos neste trabalho – do ponto de vista antropológico, ou seja, “uma forma de ver, ser, agir e pensar o mundo” (DOURADO, POSHAR, 2010, p. 34), não se pode conceber duas formas isoladas de se interpretar/agir no mundo. Concebe-se, neste caso, uma identidade intercultural, re(construída) continuamente na interação, como apontam Dourado e Poshar (2010).

Voltando à tipologia desenvolvida por García quanto às políticas linguísticas da educação bilíngue, a autora aponta que a educação bilíngue de prestígio (também chamada educação bilíngue de elite ou eletiva) busca, em sua maioria, ensinar os alunos “por meio de duas línguas de prestígio, normalmente com dois professores, cada um ensinando numa língua diferente”<sup>59</sup> (GARCÍA, 2009, p. 125). São exemplos deste tipo de educação aqui no Brasil as escolas bilíngues privadas de turno integral e as chamadas “escolas internacionais”.

Já na educação bilíngue de imersão, os alunos são quase que exclusivamente ensinados na língua que pretendem adquirir. García (2009) aponta como exemplo deste tipo de educação bilíngue as escolas de imersão em francês para crianças de família anglófonas implementadas em Quebec no final dos anos 70, mas que se espalharam por todo o Canadá posteriormente.

Também denominada programa de imersão na língua de herança, a educação bilíngue de revitalização busca reverter a perda da língua de herança<sup>60</sup>. Como exemplo deste tipo de educação bilíngue, a autora cita o programa de revitalização da língua havaiana implementado nas escolas públicas do Havaí em meados dos anos 80.

---

<sup>59</sup> Tradução da autora para: “(...) through the medium of two languages of prestige, mostly with two teachers, with each one teaching in a different language.”

<sup>60</sup> De acordo com Valdés (2001), há diferentes acepções para o termo ‘língua de herança’. Para os que buscam fortalecer e revitalizar línguas indígenas e de imigrantes, língua de herança se refere à língua com a qual se tem uma conexão pessoal, independentemente de ser falada pelo indivíduo ou não. Para os educadores de línguas estrangeiras, línguas de heranças são todas as línguas não dominantes em uma comunidade que são faladas na casa dos estudantes de língua estrangeira, sendo que estes apresentam alguma proficiência nessa(s) língua(s), ou seja, são bilíngues na língua dominante e na de herança. Ana Souza (2016) define ‘língua de herança’ como “língua passada por pais imigrantes aos seus filhos, comumente chamada de língua comunitária” (SOUZA, 2016, p. 36).

A educação bilíngue de desenvolvimento também prevê o ensino de matérias em duas línguas, como a de manutenção, porém em uma perspectiva heteroglósica, “baseada em um modelo de comunidade bilíngue/multilíngue (...) e buscando reconhecimento da igualdade”<sup>61</sup> (GARCÍA, 2009, p. 129). Destina-se a grupos que falam uma língua não-dominante e buscam reafirmar e desenvolver sua língua minoritária, como no caso dos falantes de catalão e galego na Espanha.

Por sua vez, a educação bilíngue polidirecional ou de mão dupla reconhece a complexidade das relações neste novo século, resultando em experiências linguísticas para as crianças muito mais variadas do que até então. Esses alunos, situados em diferentes pontos do *continuum* bilíngue, vêm para a sala de aula interagir e compartilhar suas diferenças de linguagem com os colegas. García (2009), citando Baetens Beardsmore<sup>62</sup> (1995) e Müller & Baetens Beardsmore<sup>63</sup> (2004), indica que este tipo de política linguística é adotado, por exemplo, nas escolas europeias para funcionários públicos, que recebem crianças de variadas nacionalidades e ensinam em mais de 10 línguas diferentes (não todas na mesma escola), mas também há exemplos em Israel, na Áustria e na Alemanha.

Os programas de aprendizagem integrada de língua e conteúdo (CLIL) são uma forma de “ensinar línguas na educação regular da pré-escola à formação profissional, para todas as populações”<sup>64</sup> (BAETENS BEARDSMORE<sup>65</sup>, 2002, citado por GARCÍA, 2009, p. 130). Apesar de o termo ter sido cunhado na Europa, García (2009) esclarece, há programas como este em outras partes do mundo, como na Malásia e na China, que buscam transformar todas as crianças em indivíduos bilíngues, primordialmente em inglês, através do ensino de uma ou mais matérias em uma língua adicional.

Por fim, a educação multilíngue múltipla envolve mais de duas línguas em grupos que manifestam um multilinguismo complexo, como nos casos citados por

---

<sup>61</sup> Tradução da autora para: “(...) based on a bilingual/multilingual (...) model of community and seeking recognition of equality (...)”

<sup>62</sup> BAETENS BEARDSMORE, H. The European school experience in multilingual education. In: SKUTNABB-KANGAS, T. (Ed.) **Multilingualism for all**. Swets and Zeitlinger, Lisse, 1995, p. 21-68.

<sup>63</sup> MÜLLER, A.; BAETENS BEARDSMORE, H. Multilingual interaction in plurilingual classes – European school practice. *International journal of bilingual education and bilingualism*. 7 (1), 2004, p. 24-42.

<sup>64</sup> Tradução da autora para: “(...) teaching languages in mainstream education from pre-school through vocational education, for all populations.”

<sup>65</sup> BAETENS BEARDSMORE, H. The significance of CLIL/EMILE. In: MARSH, D. (Ed.). **CLIL/EMILE – The European dimension**. Actions, trends and foresight potential. (Public services contract DG EAC 36-1 Lot 3). University of Jyväskylä, Jyväskylä, 2002, p. 20-26.

García (2009): (i) Índia, que adota uma fórmula educacional trilingue que inclui uma língua regional (ensinada por cinco anos), Hindi em áreas onde não se fala Hindi e outra língua indiana em áreas onde se fala Hindi (ensinadas por três anos) e o inglês (ensinado a partir do terceiro ano); (ii) Luxemburgo, que desenvolveu um complexo sistema de educação trilingue que inclui luxemburguês, alemão e francês, além do inglês; e (iii) as Filipinas, que também tem um sistema educacional trilingue que abarca uma das línguas vernáculas (usada até terceiro ano), juntamente com o inglês e o filipino.

Concordamos com García (2009) quanto à realidade do bilinguismo nos dias de hoje: uma educação monolíngue já não atende crianças que vivem imersas no grande dinamismo linguístico do século XXI; este tipo de educação já não lhes pode proporcionar condições propícias para um amplo desenvolvimento social e linguístico em um cenário em que as relações são multidirecionais. Neste contexto, García (2009) prossegue, a noção de translanguagem (*translanguaging*) parece fornecer uma descrição mais apropriada de como muitas pessoas usam a linguagem em ação. Para a autora, translanguagem (*translanguaging*) “são práticas discursivas múltiplas nas quais os bilíngues se engajam a fim de dar sentido aos seus mundos bilíngues.”<sup>66</sup> (GARCÍA, 2009, p. 45). O que a autora propõe é reconhecer que os indivíduos bilíngues misturam características ou elementos linguísticos do que burocraticamente tem sido separado em línguas distintas, por isso, argumento, juntamente com a autora, que a compartimentalização das línguas no ensino bilíngue artificializa a aprendizagem e advogo pelo uso do repertório linguístico da criança como este se constitui (de maneira integrada).

Apesar da rica diversidade linguística do Brasil, a ideologia do monolinguismo sempre permaneceu forte ao longo da história do nosso país. De qualquer forma, tem-se notado aqui também, especialmente nas últimas duas décadas, uma mudança ideológica no sentido de valorizar o plurilinguismo (LIBERALI; MEGALE, 2016). Neste contexto, essas autoras apontam que há quatro propostas de educação bilíngue sendo desenvolvidas no país: educação bilíngue com língua de sinais, educação bilíngue indígena, educação bilíngue em contextos multilíngues (regiões de fronteira ou com grande concentração de imigrantes) e, por

---

<sup>66</sup> Tradução da autora para: “(...) multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds.”

fim, educação bilíngue de prestígio ou de elite (LIBERALI; MEGALE, 2011), que é o objeto da pesquisa aqui relatada.

### 2.2.2 Educação bilíngue de elite

Vimos, na seção anterior, que o bilinguismo de prestígio, também denominado de bilinguismo de elite (terminologia que adotamos neste trabalho) ou bilinguismo eletivo, é uma forma de educação bilíngue do tipo aditiva. Há, portanto, uma diversidade de termos empregados na literatura para esta política linguística.

Para García (2009), educação bilíngue de prestígio refere-se a escolas nas quais as crianças da elite social são ensinadas em duas línguas. Tipicamente de turno integral, essas instituições de ensino, em franca expansão, são prevalentes na América Latina, na África e em muitas partes da Ásia, aponta a autora. Elas particularmente assistem os cidadãos locais, não funcionários expatriados de empresas multinacionais que permanecem um tempo determinado em outro país, como as escolas denominadas internacionais. Estas últimas também cresceram muito, especialmente nas duas décadas passadas, impulsionadas por negócios internacionais e pela expansão de organizações globais. Um fenômeno mais recente no Brasil, depreendido das entrevistas realizadas com pais/mães de alunos e professores/coordenadores de escolas bilíngues nesta pesquisa, refere-se à alteração do público-alvo de escolas internacionais no país: com a redução do número de empregados expatriados trazidos por empresas multinacionais ao Brasil, estas instituições se viram obrigadas a buscar mais alunos brasileiros para completar seus quadros discentes.

Já Colin Baker (2001, p. 3) define bilinguismo eletivo como “uma característica dos indivíduos que escolhem aprender uma língua, por exemplo na sala de aula”<sup>67</sup>. O autor também afirma que “bilíngues eletivos vêm de grupos de língua majoritária (e.g. americanos falantes de inglês que aprendem espanhol ou francês). Eles acrescentam uma segunda língua sem perder sua primeira língua”<sup>68</sup> (BAKER, 2001, p. 3). Cabe ressaltar que, neste caso, o eletivo se refere a um

<sup>67</sup> Tradução da autora para: “(...) a characteristic of individuals who choose to learn a language, for example in the classroom.”

<sup>68</sup> Tradução da autora para: “Elective bilinguals come from majority language groups (e.g. English-speaking Americans who learn Spanish or French). They add a second-language without losing their first language.”

contexto específico: um falante de língua dominante que opta por aprender outra língua dominante, de status similar. Para estes estudantes de língua majoritária, os programas de educação bilíngue “são mais frequentemente vistos como um veículo para aumentar sua posição privilegiada na sociedade através do desenvolvimento de habilidades comercializáveis”<sup>69</sup> (DE MEJÍA, 2002, citada por FLORES; BEARDSMORE, 2015, p. 205), bem como “para estimular maior abertura e tolerância para com outras culturas, maiores oportunidades para o pensamento criativo e aumento da compreensão mútua”<sup>70</sup> (BEACCO<sup>71</sup>, 2007, citado por FLORES; BAETENS BEARDSMORE, 2015, p. 205).

Valdés e Figueroa (1994<sup>72</sup>, citados por MEJÍA, 2002), apresentam uma concepção, com a qual me alinho, de bilinguismo de elite que se refere a

indivíduos que escolhem se tornar bilíngues e que buscam aulas ou contextos formais nos quais possam adquirir uma língua estrangeira... e que continuam a passar grande parte de seu tempo numa sociedade na qual sua primeira língua é a língua societária ou da maioria.<sup>73</sup> (VALDÉS, FIGUEROA, 1994, citados por MEJÍA, 2002, p. 41).

Estas três definições compartilham uma perspectiva comum: este é um tipo de bilinguismo de escolha, no qual alunos (ou pais/mães de alunos) buscam no ensino formal um modo de aprender uma língua adicional. Considerando que o acesso a este tipo de educação não é universal na maioria dos países, principalmente no caso de países em desenvolvimento, ela acaba restrita a uma minoria de famílias que possuem uma condição econômica mais favorável, daí a origem da adjetivação “de elite”.

No Brasil, Liberali e Megale (2016) apontam que o crescimento econômico do país resultou no aumento do fluxo transnacional de pessoas, o que também impulsionou o rápido crescimento da procura por educação bilíngue de elite aqui. O aumento na procura também pode ser explicado “uma vez que o ensino de inglês no Brasil tornou-se um negócio florescente e a crença de que esta língua é essencial

<sup>69</sup> Tradução da autora para: “(...) they are most often seen as a vehicle for increasing their privileged position in society through the development of marketable skills.”

<sup>70</sup> Tradução da autora para: “(...) to stimulate openness and tolerance for other cultures, greater opportunities for creative thinking, and increased mutual understanding.”

<sup>71</sup> BEACCO, J. C. **From linguistic diversity to plurilingual education**: guide for the development of language education policies in Europe. Strasbourg: Council of Europe, 2007.

<sup>72</sup> VALDÉS, G., FIGUEROA, R.A. **Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias**. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

<sup>73</sup> Tradução da autora para: “(...) individuals who choose to become bilingual and who seek out either formal classes or contexts in which they can acquire a foreign language . . . and who continue to spend the greater part of their time in a society in which their first language is the majority or societal language.”



para uma vida bem-sucedida é transmitida pelos meios de comunicação”<sup>74</sup> (RAJAGOPALAN<sup>75</sup>, 2005, citado por LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 100). Segundo dados compilados por estas autoras, o estado do Paraná é o segundo em número de escolas bilíngues (23), seguido pelo Rio de Janeiro com 20 e Santa Catarina com 15. São Paulo é o estado com o maior número de instituições de ensino bilíngue de elite: 104. (LIBERALI; MEGALE, 2016).

García (2009) sublinha uma distinção importante entre a educação bilíngue e os programas tradicionais de ensino de línguas: eles diferem porque a educação bilíngue usa a língua adicional como meio de instrução e não apenas como mais uma disciplina na grade curricular. Ainda segundo a autora, o objetivo acadêmico do ensino bilíngue de elite é educar de maneira bilíngue, de modo a formar indivíduos capazes de interagir entre culturas. De fato, Liberali e Megale (2016) mobilizam a noção de identidades híbridas de Canclini<sup>76</sup> (2011) para ressaltar que,

com uma experiência de aprendizagem dentro de um contexto de educação bilíngue, os estudantes podem aumentar sua consciência cultural tanto na cultura de origem quanto na cultura da língua adicional, ter um olhar diferente para as coisas, desenvolver tolerância para com grupos linguísticos e culturais, valorizar a diversidade humana, constituir-se como identidades híbridas.<sup>77</sup> (LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 99).

No que se refere ao bilinguismo no currículo, é possível diferenciar as ofertas quanto à alocação de tempo de ensino em cada uma das línguas. García (2009) informa que se pode adotar uma distribuição mais igualitária, na qual metade do tempo é destinado a disciplinas ensinadas em uma língua e a outra metade, em outra (currículo conhecido como “dual”), ou, no caso mais extremo, no qual uma língua é usada 90% do tempo, enquanto a outra, somente 10% do tempo (currículo conhecido como “de imersão”). Atualmente no Brasil é possível encontrar todos estes tipos de oferta na escola regular privada: desde escolas que apenas aumentam a carga horária de língua adicional e veiculam esta oferta como educação bilíngue, até escolas que adotam majoritariamente o ensino na língua adicional,

<sup>74</sup> Tradução da autora para: “(...) once the teaching of English in Brazil has become a booming business and the belief that this language is essential to a successful life is transmitted by the media.”

<sup>75</sup> RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: Y. Lacoste & K. Rajagopalan (Eds.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.

<sup>76</sup> CANCLINI, Nestor G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade (4. Ed). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

<sup>77</sup> Tradução da autora para: “With the learning experience within a bilingual education context, students may increase their cultural awareness both in the culture(s) of origin, and in the culture of the additional language, have a different way of looking at things, build tolerance towards linguistic and cultural groups, value human diversity, and constitute themselves with hybrid identities.”

mantendo apenas algumas poucas disciplinas em língua portuguesa, passando por escolas que adotam um currículo dual, mais balanceado.

Dados do currículo de escolas bilíngues no Brasil analisados por Liberali e Megale (2016) mostram uma visão monoglóssica de linguagem (García, 2009):

as línguas são claramente separadas pelos professores. Há, até o término do ensino fundamental, um professor que ensina por meio do português e um professor que ensina por meio do inglês. Em muitos casos, as salas de aula também são diferentes. Isso significa que, além de trocar de professor, [os alunos] também têm aulas em locais diferentes dependendo da língua na qual estão sendo ensinados. Estes programas (...) compartimentalizam o uso das duas línguas: eles asseguram que as crianças incorporem uma língua, mas garantem o desenvolvimento do português em espaços monoglóssicos protegidos.<sup>78</sup> (LIBERALI; MEGALE, 2016, p. 101).

Outro aspecto relevante na discussão da educação bilíngue de elite no Brasil se refere à legislação educacional vigente, pois não há dispositivos que regulamentam seus procedimentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, conta com regulação específica para apenas três tipos de oferta: a educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, a educação especial para surdos e a educação bilíngue de fronteira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais atêm-se apenas ao ensino de uma estrangeira a partir do Ensino Fundamental II. A legislação vigente não aborda, portanto, a oferta integrada de ensino bilíngue em língua materna e em uma língua adicional. Pelo contrário, existe a previsão formal na LDB de que o ensino regular será ministrado integralmente em língua portuguesa, conforme parágrafo terceiro do artigo 32: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1996, p. 11).

Conforme exposto na introdução desta dissertação, buscamos explicitar as várias políticas linguísticas desenvolvidas na educação bilíngue de elite pelos diversos atores sociais envolvidos, bem como identificar as ideologias que orientam e dão forma a estas políticas linguísticas, além de verificar também como as políticas linguísticas retroalimentam essas ideologias.

---

<sup>78</sup> Tradução da autora para: “The languages are clearly separated by the teachers. There is, up to the end of elementary school, one teacher who teaches through Portuguese and one teacher who teaches through English. In many cases, the classrooms are also different. It means that, besides changing the teacher, they also have classes in different places according to the language in which they are being taught. These programs (...) compartmentalize the use of the two languages: they ensure that the children add on a language, but guarantee the development of Portuguese in protected monoglossic spaces.



### 3 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

Quando se trabalha na perspectiva de que os estudos da linguagem se realizam de maneira situada, ou seja, que seu objeto – a linguagem – se constitui cultural, social e historicamente nas interações, somente passível de ser estudado quando inserido em seu contexto, se torna imperioso investigar o impacto das ideologias linguísticas<sup>79</sup> no desenvolvimento de políticas linguísticas para a educação, em especial, para a educação bilíngue de elite, foco desta pesquisa. Argumentamos, junto com Kathryn Woolard (1998), que as “representações, quer implícitas ou explícitas, que constroem a intersecção entre linguagem e seres humanos no mundo social”<sup>80</sup> (p. 3), concepção da autora para ideologias linguísticas, podem não só explicar, como também influenciar os usos linguísticos, já que determinadas ideologias são mais abrangentes e influentes que outras. A autora reitera que, por estarem em uma relação dialética com as práticas sociais, discursivas e linguísticas, as ideologias linguísticas moldam significativamente estas práticas (WOOLARD, 1998), ou, em outras palavras, são mediadoras das relações sociais e dos usos linguísticos. Em suma,

ideias sobre linguagem emergem da experiência social e influenciam profundamente a percepção de formas linguísticas e discursivas e estas formas, por sua vez, agora saturadas por ideologias culturais, fornecem uma reprodução microcultural do mundo político-econômico do usuário da linguagem.<sup>81</sup> (KROSKRITY, 2004, p. 507).

James Tollefson (2002) também aponta que, na pesquisa em políticas linguísticas, uma questão-chave é a investigação de como as políticas são moldadas pela ideologia e como projetos discursivos podem naturalizar determinadas políticas que são implementadas de forma a atender interesses de grupos etnolinguísticos dominantes. O autor argumenta que a língua não é apenas social e historicamente situada, mas também é social e historicamente contestada, assim “política linguística pode ser uma arena de interação de ideologias contestadas”<sup>82</sup> (TOLLEFSON, 2002,

<sup>79</sup> Discuto, mais adiante, as concepções de ideologia e suas implicações no entendimento de ideologias linguísticas.

<sup>80</sup> Tradução da autora para: “Representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world.”

<sup>81</sup> Tradução da autora para: “(...) ideas about language emerge from social experience and profoundly influence the perception of linguistic and discursive forms and these forms, in turn, now saturated by cultural ideologies, provide a microcultural reproduction of the political economic world of the language user.”

<sup>82</sup> Tradução da autora para: “(...) language policy can be an arena for the interplay of contested ideologies.”

p. 6), na qual governos se utilizam de ideologias de senso comum (as mais efetivas) para justificar determinadas políticas linguísticas. Neste sentido, prossegue Tollefson (2002, p. 6), “o estudo da ideologia nos ajuda a entender como o processo de formulação de políticas linguísticas é ‘alicerçado em cultura’ (LIPPI-GREEN, 1997).”<sup>83</sup>

O estudo de ideologias linguísticas não tem recortes definidos, é um estudo transdisciplinar, situado na fronteira entre as ciências. Dialoga com a antropologia quando entendemos que os modos como pensamos a linguagem são culturais; com a sociologia, quando entendemos que esses modos se constituem nas relações sociais; e com a linguística, quando percebemos que se referem a ideias sobre línguas, aos usos linguísticos e aos valores atribuídos às línguas (comunicação verbal)<sup>84</sup>. Assim, pesquisar ideologias linguísticas impõe certos obstáculos, devido à ausência, como aponta Paul Kroskrity (2004), de uma unidade específica no imenso conjunto de pesquisas e de uma literatura-chave única, sem contar a multiplicidade de definições empregadas para o termo. Pesquisadores do campo apontam que a origem desta dificuldade terminológica reside na própria concepção de ideologia, pois esta confere o tom para como entendemos ideologias linguísticas.

### 3.1 CONCEPÇÕES DE IDEOLOGIA

O termo “ideologia” foi cunhado no final do século XVIII pelo filósofo francês Destutt de Tracy com o significado de “ciência das ideias”, mas a acepção mais duradoura (e negativa) a ele atribuída foi dada por Napoleão Bonaparte, que considerava um “*ideologue*” o proponente de teorias abstratas não baseadas em ou apropriadas às realidades humanas e políticas, referindo-se ao próprio de Tracy e seus colegas (WOOLARD, 1998). Ainda hoje há grande variação de entendimento, mesmo nos significados científicos do termo, indica Woolard (1998), mas é possível identificar quatro vertentes principais com grande recorrência, como veremos a seguir.

---

<sup>83</sup> Tradução da autora para: “(...) the study of ideology helps us understand how the language policymaking process is ‘grounded in culture’ (LIPPI-GREEN, 1997)”.

<sup>84</sup> TORQUATO, Cloris P. O estudo de ideologias linguísticas. Curitiba, 06 set. 2016. Aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

1) A primeira vertente trata-se de um entendimento mais conceitual/mental de ideologia, referindo-se à consciência, ou ideias, crenças, representações subjetivas (WOOLARD, 1998). Nesta acepção,

‘ideologia é tomada como sendo o constituinte mais intelectual da cultura, as noções básicas que os membros de uma sociedade têm acerca de uma área bastante definida como a honra, ... a divisão de trabalho’ (Friedrich<sup>85</sup>, 1989, p. 301), - ou, nós poderíamos propor, a linguagem”<sup>86</sup> (WOOLARD, 1998, p. 5).

A autora adverte, no entanto, que a acepção mentalista está longe de ser amplamente aceita. Pelo contrário, “em grande parte da teoria recente, ideologia não é necessariamente um pensamento consciente, deliberado ou sistematicamente organizado, ou mesmo não é sequer pensamento; é comportamental, prático, pré-reflexivo ou estrutural”<sup>87</sup> (WOOLARD, 1998, p. 6).

2) Uma segunda e mais aceita vertente define ideologia em relação a interesses ou experiências de uma posição social específica, no sentido de que as ideologias seriam derivadas, enraizadas, refletidas e sensíveis a estes interesses e experiências (WOOLARD, 1998). Nesta perspectiva, alerta Woolard (1998, p. 6), ideologia seria “dependente de aspectos materiais e práticos da vida humana”<sup>88</sup>, sendo que o grau de dependência “varia entre as diferentes teorias, desde uma visão do material e do ideológico como mutualmente constitutivos e dialéticos até visões de ideologia como secundária, inteiramente contingente, e/ou supérflua”<sup>89</sup>.

Há uma importante distinção entre as primeiras definições (1 e 2) e as duas subsequentes (3 e 4), que discuto logo adiante, pois filiam-se a duas tradições diferentes:

uma linhagem [mais] central – de Hegel e Marx a Georg Lukács e alguns pensadores marxistas posteriores – esteve muito preocupada com ideias de verdadeira e falsa cognição, com a ideologia como ilusão, distorção e mistificação; uma outra tradição de pensamento, menos epistemológica que sociológica, voltou-se mais para a função das ideias na vida social do que para seu caráter real ou irreal. (EAGLETON, 1991, p. 16).

<sup>85</sup> FRIEDRICH, Paul. Language, ideology and political economy. **Annual review of anthropology** 18, 1989, p. 295-312.

<sup>86</sup> Tradução da autora para: “(...) ideology is taken to be the more intellectual constituent of culture, ‘the basic notions that the members of a society hold about a fairly definite ... area such as honor,... the division of labor’ (Friedrich, 1989, p. 301) – or, we could propose, language.”

<sup>87</sup> Tradução da autora para: “In much recent theory, ideology is not necessarily conscious, deliberate, or systematically organized thought, or even thought at all; it is behavioral, practical, prereflective, or structural.

<sup>88</sup> Tradução da autora para: “(...) dependent on material and practical aspects of human life.”

<sup>89</sup> Tradução da autora para: “(...) vary across different theories, ranging from a view of the material and ideological as mutually constituting and dialectical to views of ideology as secondary, entirely contingent, and/or superfluous.”

As definições de ideologia relatadas nos itens 1 e 2 filiam-se a esta tradição mais sociológica de pensamento, ou, nas palavras de Woolard (1998, p. 8), têm sido vistas como “concepções neutras, descritivas, teóricas ou científico-sociais de ideologia”<sup>90</sup>. Já as duas acepções que apresento na sequência (3 e 4) filiam-se a uma linhagem mais central, cujo foco “no poder e/ou distorção compartilham uma postura crítica fundamental em relação à ideologia; tais usos têm sido variadamente identificados como críticos, negativos, específicos, pragmáticos ou pejorativos”<sup>91</sup> (WOOLARD, 1998, p. 7). Segundo essa autora, a perspectiva crítica postula, então, que há uma racionalização, ou seja, uma consciência do processo e que esta reflexão sobre o processo está intimamente ligada com outro elemento da ideologia que é a noção de distorção, isto é, de falsa consciência. Um exemplo emblemático da distinção entre estas duas perspectivas de investigação seria pensar como a língua do colonizador se impôs e exterminou as línguas locais (perspectiva chamada crítica) versus se perguntar por que os falantes das línguas locais usam a língua do colonizador e que ganhos estes têm (perspectiva tida como neutra).

3) Voltando às vertentes de entendimento da concepção de ideologia, na terceira vertente, filiada à perspectiva crítica, portanto, “ideologia é vista como ideias, discurso, ou práticas de significação a serviço da luta para adquirir ou manter poder”<sup>92</sup> (WOOLARD, 1998, p. 7). Para J. B. Thompson<sup>93</sup> (1984, citado por Woolard, 1998, p. 7), ideologia é significação que está “essencialmente vinculada ao processo de manutenção de relações de poder assimétricas – para manter a dominação... disfarçando, legitimando ou distorcendo estas relações”<sup>94</sup>.

4) Por fim, a quarta e última vertente, que, na visão de Woolard (1998), é bastante similar, mas não idêntica à terceira, considera ideologia como distorção, ilusão, erro, ou racionalização, podendo derivar, ou não, da defesa de interesse e poder. Distorção, conforme apontado anteriormente por Woolard e Shieffelin (1994,

<sup>90</sup> Tradução da autora para: “(...) neutral, descriptive, notional, or social scientific conceptions of ideology.”

<sup>91</sup> Tradução da autora para: “(...) on power and/or distortion, share a fundamental critical stance toward ideology; such uses have been variously labeled critical, negative, particular, pragmatic, or pejorative.”

<sup>92</sup> Tradução da autora para: “Ideology is seen as ideas, discourse, or signifying practices in the service of the struggle to acquire or maintain power.”

<sup>93</sup> THOMPSON, John B. **Studies in the theory of ideology**. Cambridge, England: Polity Press, 1984.

<sup>94</sup> Tradução da autora para: “(...) essentially linked to the process of sustaining asymmetrical relations of power – to maintain domination... by disguising, legitimating, or distorting those relations.”

p. 57), “é vista como mistificação e pode ainda ser vinculada à legitimação da dominação social”<sup>95</sup>.

Contudo, cabe ressaltar, como o faz Kroskrity (2004), indicando uma gama de nuances quanto ao entendimento de ideologia, que esta

distinção entre uma *análise ideológica neutra* (enfocando crenças e práticas “culturalmente compartilhadas”) e uma *análise ideológica crítica* que enfatiza o uso político da linguagem como instrumento de dominação simbólica de um determinado grupo pode ser vista como mais gradiente que dicotômica.<sup>96</sup> (KROSKRITY, 2004, p. 501).

De fato, a própria adoção do termo “neutro” gera discussão entre os filiados a cada uma das diferentes correntes, já que se pode questionar o quanto crenças e práticas culturais podem ser vistas como neutras. Por outro lado, ainda que a terminologia adotada possa ser questionada, os entusiastas da tradição neutra não deixam de entender que relações sociais envolvem poder, porém postulam que estas relações não se reduzem unicamente a processos de dominação unilateral. Concordo com esta perspectiva, pelo fato de compreender que as relações de poder e as tensões daí decorrentes constituem as ideologias.

### 3.2 IDEOLOGIA LINGUÍSTICA, UM CONCEITO-CONJUNTO

Kroskrity (2004) aponta que, para se explorar mais a fundo o significado e a utilidade da noção de ideologia linguística para os estudos da linguagem, torna-se produtivo considerá-la como um conceito-conjunto, composto por uma série de dimensões convergentes, com níveis de significado parcialmente sobrepostos, mas analiticamente distintos. Este autor discute cinco dimensões em especial: “(i) interesses de grupo ou individuais, (ii) multiplicidade de ideologias, (iii) consciência dos falantes, (iv) funções mediadoras das ideologias, e (v) o papel das ideologias linguísticas na construção de identidade”<sup>97</sup> (KROSKRITY, 2004, p. 501).

---

<sup>95</sup> Tradução da autora para: “(...) is viewed as mystification and is further traced to the legitimation of social domination.”

<sup>96</sup> Tradução da autora para: “(...) distinction between *neutral ideological analysis* (focusing on “culturally shared” beliefs and practices) and *critical ideological analysis* that emphasizes the political use of language as a particular group’s instrument of symbolic domination may seem more gradient than dichotomous.”

<sup>97</sup> Tradução da autora para: “(1) group or individual interests, (2) multiplicity of ideologies, (3) awareness of speakers, (4) mediating functions of ideologies, and (5) role of language ideology in identity construction.”

Na primeira dimensão, o autor considera que “as ideologias linguísticas representam a percepção de linguagem e discurso, que é construída no interesse de um grupo social ou cultural específico”<sup>98</sup> (KROSKRITY, 2004, p. 501). Assim, noções individuais como: “verdadeiro”, “moralmente bom” ou “esteticamente prazeroso” estão embasadas em experiências sociais, aponta o autor. A ideologia da língua-padrão pode ser tomada como exemplo quando programas nacionalistas de padronização, apesar de veicularem um objetivo de maior eficácia comunicativa, na verdade servem a interesses de determinados grupos em detrimento de outros, pela imposição de um padrão hegemônico apoiado pelo estado (Kroskrity, 2004).

No que concerne à multiplicidade de ideologias (segunda dimensão), Kroskrity (2004, p. 503) considera que

as ideologias linguísticas são eficazmente concebidas como múltiplas devido à pluralidade de divisões sociais significativas (classe, gênero, clã, elites, gerações, e assim por diante) dentro dos grupos socioculturais que têm o potencial de produzir perspectivas divergentes expressas como índices de pertencimento ao grupo.<sup>99</sup> (KROSKRITY, 2004, p. 502)

Assim, as ideologias são múltiplas porque estão alicerçadas nas experiências sociais. E estas nunca são igualmente distribuídas em qualquer que seja o tipo de agrupamento, organização ou governo. Como aponta Moita Lopes (2013, p. 23), “ideologias linguísticas são tomadas como verdadeiras por meio de processos de naturalização que apagam os interesses a que servem”. Desta forma, assinala Blommaert<sup>100</sup> (1999, citado por Kroskrity, 2004, p. 503), “nós somos desafiados a entender os processos históricos empregados por grupos específicos para que suas ideologias se tornem aspectos indiscutíveis e forças hegemônicas da vida cultural para uma sociedade mais ampla”<sup>101</sup>.

À medida que as ideologias são construídas cultural, social e historicamente, muitas vezes as naturalizamos, exibindo diferentes níveis de consciência sobre a estrutura e os usos linguísticos. A terceira dimensão trata exatamente deste fato, de

<sup>98</sup> Tradução da autora para: “(...) language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group.”

<sup>99</sup> Tradução da autora para: “(...) language ideologies are profitably conceived as multiple because of the plurality of meaning social divisions (class, gender, clan, elites, generations, and so on) within social groups that have the potential to produce divergent perspectives expressed as indices of group membership.

<sup>100</sup> BLOMMAERT, Jan. The Debate is Open. In: BLOMMAERT, Jan (Ed.). **Language Ideological Debates**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999, p. 1–38.

<sup>101</sup> Tradução da autora para: “(...) we are challenged to understand the historical processes employed by specific groups to have their ideologies become the taken-for-granted aspects and hegemonic forces of cultural life for a larger society.”



que “os membros podem apresentar graus variados de consciência sobre as ideologias linguísticas locais”<sup>102</sup> (KROSKRITY, 2004, p. 505). Michael Silverstein<sup>103</sup> (1981, citado por Kroskrity, 2004, p. 506) postula que “a consciência é também um produto do tipo do fenômeno linguístico ou discursivo que os falantes, seja genericamente ou em uma maneira mais culturalmente específica, podem identificar e distinguir”<sup>104</sup>. Desta maneira, Kroskrity (2004) explica, substantivos apresentam tamanha referencialidade que são de mais fácil consciência e teorização popular, do que regras linguísticas mais complexas. Certas estruturas linguísticas, então, potencialmente podem “se tornar objetos da consciência que podem se tornar sujeitos ao tratamento ideológico dos falantes”<sup>105</sup> (KROSKRITY, 2004, p. 506). Tanto Kroskrity (2004) quanto Moita Lopes (2013) chamam a atenção para o fato de que, tradicionalmente, especialmente na visão da linguística modernista, “os estudos linguísticos têm ignorado e deslegitimado a consciência linguística e discursiva das pessoas” (MOITA LOPES, 2013, p. 24).

Nos estudos de ideologias linguísticas compreende-se que estas ideologias podem, até mesmo, constituir um recurso interacional quando gêneros discursivos e modos de fala são usados estrategicamente para se atingir determinado objetivo, demonstrando total consciência do falante ou escritor (TORQUATO, 2016). No uso deste recurso interacional, reconhecemos que determinados usos linguísticos geram determinados efeitos sociais e ideológicos. Por exemplo, políticos que fazem questão de não usar a língua “legítima”, porque se apresentam como representantes de um grupo que não fala essa língua. Ainda que as ideologias linguísticas possam ser inconscientes e naturalizadas, os estudos de ideologias linguísticas investigam como e quando estas várias ideologias se constroem. A título de exemplo, compreender como a língua padrão foi instituída como a língua da racionalidade passa por identificar o movimento de vinculação da norma padrão ao valor clareza, tido como característico de um bom texto científico.

---

<sup>102</sup> Tradução da autora para: “(...) members may display varying degrees of awareness of local language ideologies.”

<sup>103</sup> SILVERSTEIN, Michael. The Limits of Awareness. **Working Papers in Sociolinguistics**, no. 84. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, 1981. [Reimpresso em DURANTI, Alessandro (Ed.). *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden, MA: Blackwell, 2001, p. 382– 402].

<sup>104</sup> Tradução da autora para: “Awareness is also a product of the kind of linguistic or discursive phenomena that speakers, either generically or in a more culturally specific manner, can identify and distinguish”.

<sup>105</sup> Tradução da autora para: “(...) to become objects of awareness which can become subject to speaker’s ideological treatment”.



Na quarta dimensão, Kroskrity (2004) postula que as ideologias linguísticas fazem a mediação entre estruturas sociais e formas linguísticas, ou seja,

as ideologias dos usuários da língua fazem a ponte entre suas experiências socioculturais e seus recursos linguísticos e discursivos ao constituir estas formas linguísticas e discursivas como indicialmente vinculadas a aspectos de sua experiência sociocultural<sup>106</sup> (KROSKRITY, 2004, p. 507).

Uma importante pesquisa de Irvine e Gal (2000)<sup>107</sup> é citada por Kroskrity (2004) para exemplificar esta mediação exercida pelas ideologias linguísticas. Estas autoras apresentam três ferramentas de análise que revelam padrões na compreensão das ideologias linguísticas pelos usuários da língua: a iconização, a recursividade fractal e o apagamento. Irvine e Gal (2000, citadas por MOITA LOPES, 2013, p. 25) definem iconização como “traços linguísticos que indexicalizam grupos sociais ou atividades [que] parecem ser representações icônicas deles, como se um traço linguístico de algum modo representasse ou mostrasse a natureza inerente ou a essência de um grupo social”. Em outras palavras, no processo de iconização, índices ou etiquetas são atribuídos a usos e traços da língua, generalizando esta marca como se identificasse o grupo como um todo. Aqui, como aponta Kroskrity (2004, p. 507), “a iconização é um recurso de representação das línguas e de aspectos delas como guias pictóricos à natureza dos grupos”<sup>108</sup>. A recursividade fractal se refere à valorização destes índices em uma escala hierárquica, para inserção ou exclusão de determinada característica dos grupos sociais ou dos próprios grupos como um todo. Na definição de Irvine e Gal (2000, citadas por MOITA LOPES, 2013, p. 26), “recursividade fractal se refere à projeção de uma oposição, saliente em algum nível da relação, em outro nível”. Já o apagamento “é o processo pelo qual a ideologia, ao simplificar o campo sociolinguístico, torna invisíveis algumas pessoas ou atividades (ou fenômenos sociolinguísticos)” (IRVINE; GAL, 2000, citadas por MOITA LOPES, 2013, p. 26), quando, por exemplo, sobrepõe usos prestigiados aos tidos como marginalizados. Kroskrity (2004, p. 508) aponta que “o apagamento da diferenciação é uma desatenção seletiva a formas

<sup>106</sup> Tradução da autora para: “language users’ ideologies bridge their sociocultural experience and their linguistic and discursive resources by constituting those linguistic and discursive forms as indexically tied to features of their sociocultural experience.”

<sup>107</sup> IRVINE, Judith T.; GAL, Susan. Language ideology and linguistic differentiation. In: KROSKRITY, Paul V. **Regimes of language, ideologies, politics and identities**. Santa Fe: School of American Research Press, 2000.

<sup>108</sup> Tradução da autora para: “(...) iconization is a feature of the representation of languages and aspects of them as pictorial guides to the nature of the groups”.

frequentemente não regradas de variação que não se ajustam aos modelos dos falantes e/ou dos linguistas”<sup>109</sup>. Ou, nas palavras de Moita Lopes (2013, p. 26), “trata-se do apagamento daquilo que contradiz a visão dominante usada na análise de uma língua ou em sua construção”. A título de ilustração, considerando que muitos textos que tratam destas ferramentas de análise desenvolvidas por Irvine e Gal (2000) não fornecem exemplos a fim de favorecer o entendimento destes conceitos, tomo dois excertos do meu *corpus* de análise, transcritos a seguir, acreditando que possam vir a contribuir para uma melhor ilustração destes conceitos.

#### Excerto 1<sup>110</sup>

(14:54) **DOLORES:** E, às vezes, o legislador, ele não se debruça sobre minúcias, assim, ele acha que é mais fácil, que alguém... [parece apropriado, né, naquele...]. Exatamente. Mas *eu acho a matemática, ela é muito mais lógica em inglês e alemão, do que em português* [um-hum]. Né, *ela é um pensamento que é muito melhor expresso, né, em línguas mais objetivas e que tenham muito mais vocábulos*, por exemplo, alemão tem "morreu de frio", "morreu de fome", "morreu caindo de uma altura muito alta".

(15:24) **E:** Cada um é um "morreu" diferente.

(15:25) **DOLORES:** Um-hum. E são verbos diferentes, então, *vai comparar o português, que é uma língua bem mais bárbara, né, mais barroca, que tem, sei lá, 14 mil verbetes, com uma língua como o inglês que tem 60 mil* [um-hum]. Então... é pensar mais no futuro, né?

#### Excerto 2

(00:20) **E:** E.... assim, eu queria saber se foi determinante, você já me explicou um pouco antes da gravação, mas eu vou repetir a pergunta agora, então, se foi determinante, pra você, a escola ter educação bilíngue, para você colocá-lo neste colégio?

(00:34) **DOLORES:** Sim. Eu vou fazer uma pequena retrospectiva da nossa família. (...) Então nós procuramos uma escola bilíngue, não só por ser bilíngue, porque em (menciona cidade onde moravam antes de se mudarem para Curitiba), onde nós vivíamos, também tinha escola bilíngue... [em inglês] em inglês, também em alemão nas séries mais... um pouquinho [avançadas] mais avançadas, *mas nós queríamos não só a língua, (nós queríamos) a civilização*. Que tem uma diferença de língua e civilização, né? *Meu marido brinca que o português é uma língua, mas o francês é uma civilização* (risadas), né?

(Excertos de entrevista concedida a Katia Mulon, 15 junho 2016)

<sup>109</sup> Tradução da autora para: “Erasure of differentiation is a selective disattention to often unruly forms of variation that do not fit the models of speakers and/or linguists”.

<sup>110</sup> Conforme informado no Apêndice 4 – Convenção de Transcrição, utilizo colchetes para indicar sobreposição de fala. A letra “E” corresponde ao meu turno de fala, enquanto entrevistadora. Os trechos em itálico são partes da fala para as quais busco chamar a atenção do leitor na análise.

Neste momento da entrevista com Dolores, participante da pesquisa e mãe de aluno de educação infantil na instituição coparticipante da pesquisa, discutíamos sobre a legislação educacional brasileira privilegiar a língua portuguesa como meio de instrução, quando esta ideologia de língua mais apropriada ao ensino de matérias exatas emergiu. Por este excerto, verificamos que Dolores atribui os valores “objetividade” e “precisão de sentido” às línguas alemã e inglesa, os quais as qualificariam, na visão da entrevistada, como línguas mais adequadas ao ensino da matemática. A língua portuguesa foi avaliada por Dolores como uma língua “mais bárbara, mais barroca”, por supostamente não dispor de verbetes suficientes para cumprir a mesma função.<sup>111</sup> Se aliarmos esta leitura de Dolores à visão manifestada mais no início de sua entrevista (excerto 2) quanto ao português ser apenas uma língua, enquanto o francês seria uma civilização, podemos verificar como a iconização de um aspecto da língua portuguesa (um léxico supostamente insuficiente para determinada função) representa esta língua e, analogamente, seus falantes, um povo não-civilizado. Por recursividade fractal, este índice é valorizado em uma escala hierárquica, concedendo às línguas de países mais desenvolvidos (alemão, inglês, francês) um status superior à língua portuguesa, a qual é rebaixada e excluída do rol de línguas objetivas e lógicas. Por meio desta ideologia, Dolores simplifica o campo sociolinguístico e confere à língua portuguesa um papel marginalizado, não condizente à esfera dos estudos matemáticos, em um processo de apagamento daquilo que contradiz a visão dominante.

Por último, a quinta dimensão apresentada por Kroskrity (2004) refere-se ao modo como as ideologias linguísticas são utilizadas na construção e representação de variadas identidades culturais e sociais, como, por exemplo, nacionalidade e etnia. Neste sentido, Moita Lopes (2013) reitera que

o fenômeno de compartilhamento de uma língua tem sido utilizado para separar ou dividir grupos sociais, construindo diferenças de várias naturezas entre os grupos, tornando-as naturais, favorecendo a construção do estado-nação, (...) muitas vezes ao preço do aniquilamento de outras línguas/variedades ou de seu apagamento. (MOITA LOPES, 2013, p. 27).

O exemplo emblemático que Moita Lopes (2013) mobiliza é a ideologia de senso comum do monolinguismo brasileiro, que desconsidera as mais de 200 línguas

<sup>111</sup> Segundo o site [dicionarioegramatica.com](http://dicionarioegramatica.com), “mesmo os maiores dicionários atuais [de] grandes línguas não superam, porém, o **Grande Dicionário da Língua Portuguesa** do brasileiro Antonio de Moraes Silva, cuja décima edição, publicada entre os anos de 1948 e 1958, de responsabilidade do português José Pedro Machado, trazia **306.949 verbetes**”. Disponível em: <https://dicionarioegramatica.com.br/tag/numero-de-verbetes-no-houaiss/>. Acesso em: 21/11/2016.

atualmente faladas como língua materna no Brasil (entre línguas indígenas, de imigrantes, de fronteira, de sinais, sem falar nos processos de hibridização a que todas estão sujeitas). Nesta visão monolíngue, o português falado aqui seria uma língua bem delimitada, associada a uma comunidade bastante homogênea.

Em suma, Kroskrity (2004) enfatiza que perspectivas ideológicas de linguagem têm sido, mais e mais, adotadas por pesquisadores na tentativa de melhor compreender a crescente complexidade do mundo sociocultural e o modo como indivíduos, grupos e governos usam e concebem a linguagem neste complexo contexto.

### 3.3 ABORDAGENS PARA IDEOLOGIA LINGUÍSTICA

Woolard e Schieffelin (1994) analisaram trabalhos de pesquisadores em diferentes tradições metodológicas que se debruçaram sobre as concepções culturais de linguagem. As autoras explicam que, no início desses estudos, a ideologia linguística era tida como subproduto de questões mais fundamentais tanto na antropologia, quanto na linguística. As pesquisadoras revisaram trabalhos nas seguintes áreas: etnografia da fala, políticas de multilinguismo, estudos de letramento, historiografia da linguística e discurso público sobre a linguagem, e metapragmática e estrutura linguística. A seguir, fornecemos uma breve exposição destas distintas abordagens.

A etnografia da fala, apontam Woolard e Schieffelin (1994), foi desenhada para estudar os modos de fala a partir de eventos, atos e estilos, mas Hymes<sup>112</sup> (1974) teria sugerido que um foco alternativo nas crenças, valores e atitudes, ou nos contextos e instituições teria sido mais produtivo. Concepções locais de fala como uma ação autorreflexiva foram investigadas para uma variedade de gêneros, porque “a ideologia linguística tornou-se cada vez mais explícita como uma força que molda prática verbais e gêneros da oratória à contestação”<sup>113</sup> (WOOLARD, 1998, p. 14), mas “os etnógrafos da fala também estudaram a base das crenças sobre linguagem

---

<sup>112</sup> HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics**: An Ethnographic Approach. Philadelphia: Univ. Penn. Press, 1974.

<sup>113</sup> Tradução da autora para: “Language ideology has been made increasingly explicit as a force that shapes verbal practices and genres from oratory to disputing.”

em outras formas sociais e culturais”<sup>114</sup> (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 59). Gradativamente, estes pesquisadores foram incorporando considerações sobre poder em suas análises, levando a um foco mais explícito em ideologia linguística (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994).

Woolard e Schieffelin (1994) também indicam que as pesquisas em contextos multilíngues sempre consideraram as ideologias linguísticas como relevantes, seja social, política ou linguisticamente, sendo que o maior foco de estudos foi centrado na identificação de uma língua com um povo. Exportada através do colonialismo, a ideologia nacionalista “estrutura políticas estatais, desafia estados multilíngues, e sustenta lutas étnicas de tal modo que a ausência de uma língua distinta pode lançar dúvida sobre a legitimidade de reivindicações de nacionalidade”<sup>115</sup> (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 60). Ou seja, “ideias sobre o que é ou não uma língua ‘real’ contribuíram para profundas decisões sobre a civilidade e até mesmo a humanidade de outros”<sup>116</sup> (WOOLARD, 1998, p. 17). A pergunta que persiste nestas análises é “como e porque a língua vem a representar os grupos sociais de um modo que é socialmente tanto compreensível quanto aceito”<sup>117</sup> (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 62). Isto porque a “ideologia linguística não é um reflexo previsível, automático da experiência social do multilinguismo na qual está assentada, ela faz suas próprias contribuições como um filtro interpretativo na relação de língua e sociedade”<sup>118</sup> (MERTZ<sup>119</sup>, 1989, citada por WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 62).

Ainda no contexto do multilinguismo, Woolard e Schieffelin (1994) também especificam que

a pesquisa macrossocial em política e planejamento linguístico do mesmo modo registrou pressupostos ideológicos distintos sobre o papel da

<sup>114</sup> Tradução da autora para: “Ethnographers of speaking have studied the grounding of language beliefs in other cultural and social forms.”

<sup>115</sup> Tradução da autora para: “(...) structures state politics, challenges multilingual states, and underpins ethnic struggles to such an extent that the absence of a distinctive language can cast doubt on the legitimacy of claims to nationhood.”

<sup>116</sup> Tradução da autora para: “(...) ideas about what is or is not a ‘real’ language have contributed to profound decisions about the civility and even the humanity of others.”

<sup>117</sup> Tradução da autora para: “(...) how and why languages come to stand for social groups in a manner that is socially both comprehensible and acceptable.”

<sup>118</sup> Tradução da autora para: “Linguistic ideology is not a predictable, automatic reflex of the social experience of multilingualism in which it is rooted, it makes its own contribution as an interpretive filter in the relationship of language and society.”

<sup>119</sup> MERTZ, E. Sociolinguistic creativity: Cape Breton Gaelic's linguistic “tip”. In: DORIAN, N.C. (Ed). **Investigating Obsolescence**: Studies in language contraction and death. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1989, p. 103-116.

linguagem na vida humana e cívica e posturas distintas em relação à regulação governamental da linguagem”<sup>120</sup> WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 63).

Uma classificação das ideologias linguísticas subjacentes ao planejamento linguístico foi esboçada por Juan Cobarrubias<sup>121</sup> (1983, citado por Woolard e Schieffelin, 1994), o qual identificou a assimilação, o pluralismo, a vernacularização e a internacionalização. Três orientações fundamentais quanto à linguagem foram primeiramente apontadas por Richard Ruíz<sup>122</sup> (1984, citado por Woolard e Schieffelin, 1994) como um modo para examinar políticas educacionais: língua como problema, direito ou recurso. Segundo Ruíz (1984), embora a resolução de problemas (entre eles, o multilinguismo) tenha sido a principal atividade daqueles que trabalhavam com planejamento linguístico no início, a afirmação de direitos ganhou importância posteriormente, especialmente no que se refere à proteção de grupos minoritários. Língua como recurso, orientação que teria recebido bem menos atenção na literatura, segundo o autor, passaria por privilegiar o plurilinguismo e seria útil para engajar tanto comunidades majoritárias quanto minoritárias em diálogos sobre políticas de educação bilíngue. Woolard e Schieffelin, citando outros autores, ainda afirmam que “o modelo de desenvolvimento é penetrante no planejamento linguístico pós-colonial, com implicações ideológicas paradoxais que condenam línguas, como sociedades, ao perene status de subdesenvolvidas”<sup>123</sup>.

Análises ideológicas também exploraram questões sobre como doutrinas de correção/incorreção, padronização e purismo linguísticos são racionalizadas. As doutrinas puristas de correção linguística bloqueiam fontes não-nativas de inovação, mas normalmente têm como alvo somente línguas vistas como ameaçadoras (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994). As pesquisadoras também apontam que “os efeitos linguísticos do purismo não são previsíveis, e, igualmente, seu significado

---

<sup>120</sup> Tradução da autora para: “Macrosocial research on language planning and policy has traced distinctive ideological assumptions about the role of language in civic and human life and distinctive stances toward the state regulation of language.”

<sup>121</sup> COBARRUBIAS, J. Ethical issues in status planning. In: COBARRUBIAS, J.; FISHMAN, J. A. (Eds.). **Progress in Language Planning: International Perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1983, pp. 41-86.

<sup>122</sup> RUIZ, R. Orientations in language planning. **National Association for Bilingual Education Journal**, 8(2), 1984, p. 15-34.

<sup>123</sup> Tradução da autora para: “The model of development is pervasive in post-colonial language planning, with paradoxical ideological implications that condemn languages, like societies, to perennial status as underdeveloped.”



social e uso estratégico não são transparentes”<sup>124</sup> (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 64). E prosseguem afirmando que “tais relações complexas entre posição social, prática linguística e ideologias puristas ilustram a importância de problematizar ideologia ao invés de assumir que esta possa ser lida a partir de um dos outros dois elementos”<sup>125</sup> (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 64).

Woolard e Schieffelin (1994), citando vários outros pesquisadores, afirmam que o letramento<sup>126</sup> foi tardiamente reconhecido nos estudos antropológicos como culturalmente organizado, ideologicamente embasado e historicamente contingente, sendo influenciado por fatores políticos, sociais e econômicos. Estas autoras também indicam que “ideologias de letramento têm relações complexas com ideologias da fala e podem desempenhar papéis distintivos e cruciais nas instituições sociais”<sup>127</sup> (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 65). A própria definição do que é ou não letramento sempre foi uma questão altamente política. Falantes de variedades linguísticas não padrão são vistos como menos inteligentes em decorrência da ideologia da valorização da letra (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994).

No campo dos estudos históricos predominam investigações quanto a ideologias nacionalistas dominantes, debates sobre elite e expressões coloniais (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994). As pesquisadoras sinalizam que os estudos sobre o colonialismo foram os mais provocativos do final do século XX em ideologias linguísticas, estabelecendo relações entre as formas sociais, ideológicas e linguísticas, pois a escolha da língua de administração das colônias não foi sempre óbvia, implicando motivações ideológicas e consequências práticas. A percepção das estruturas linguísticas pode apresentar um sentido político no encontro colonial e, no caso das línguas indígenas, sua inadequação formal ou funcional, bem como da civilização indígena como um todo, foi sempre alegada como justificativa para a tutela europeia (FABIAN<sup>128</sup>, 1986, citado por WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994).

---

<sup>124</sup> Tradução da autora para: “The linguistic effects of purism are not predictable, and similarly, its social meaning and strategic use are not transparent.”

<sup>125</sup> Tradução da autora para: “Such complex relations among social position, linguistic practice, and purist ideologies illustrate the importance of problematizing ideology rather than assuming it can be read from one of the other two elements.”

<sup>126</sup> De acordo com Kleiman (2007, p. 1), “os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”.

<sup>127</sup> Tradução da autora para: “Ideologies of literacy have complex relations to ideologies of speech and can play distinctive, crucial roles in social institutions.”

<sup>128</sup> FABIAN, J. **Language and colonial power**: The appropriation of Swahili in the former Belgian Congo 1880-1938. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.



Por fim, as autoras se voltam para a estrutura linguística e a metapragmática. Elas reforçam que a linguística moderna sempre negligenciou as ideologias linguísticas e conferiu pouco impacto às normas prescritivas como responsáveis pela modificação de formas linguísticas. No entanto, Silverstein<sup>129</sup> (1985, citado por Woolard; Schieffelin, 1994, p. 69) argumenta que “uma compreensão de ideologia linguística é essencial para entender a evolução da estrutura linguística”, porque, apesar de o prescritivismo não transformar diretamente as formas linguísticas, ele tem, sem dúvida, um efeito sobre elas. As autoras citam Bourdieu<sup>130</sup> (1991) e Rumsey<sup>131</sup> (1990) para assinalar que “a estrutura condiciona a ideologia, que então reforça e expande a estrutura original, distorcendo a linguagem em nome de fazê-la mais como ela mesma”<sup>132</sup> (citados por WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 70). Assim, formas linguísticas e ideologias linguísticas se constituem em uma relação de imbricação.

Concluindo, as autoras reiteram a relevância da investigação das ideologias linguísticas nos estudos da linguagem, citando comunicação pessoal emitida por Paul Kroskrity:

o tópico de ideologia linguística é uma ponte tão necessária entre a linguística e a teoria social, porque relaciona a microcultura da ação comunicativa a considerações político-econômicas de poder e desigualdade social, confrontando restrições macrosociais sobre o comportamento linguístico.<sup>133</sup> (KROSKRITY, s.d., citado por WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994, p. 72).

### 3.4 IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Discutindo questões e conceitos-chave na educação bilíngue e multilíngue, Wright, Boun e García (2015, p. 2) assinalam que “há uma grande variedade de ideologias, teorias, políticas e práticas, muitas vezes conflitantes, cercando a

<sup>129</sup> SILVERSTEIN, M. Language and the culture of gender: at the intersection of structure, usage and ideology. In: MERTZ, E.; PARMENTIER, R. J. (Eds.). **Semiotic mediation: Sociocultural and psychological perspectives**. Orlando, FL: Academic, 1985, pp. 219-59.

<sup>130</sup> BOURDIEU, P. **Language and symbolic power**. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press, 1991.

<sup>131</sup> RUMSEY, A. Wording, meaning and linguistic ideology. **Am. Anthropol.** 92(2), 1990, p. 346-361.

<sup>132</sup> Tradução da autora para: “Structure conditions ideology, which then reinforces and expands the original structure, distorting language in the name of making it more like itself.”

<sup>133</sup> Tradução da autora para: “The topic of language ideology is a much needed bridge between linguistic and social theory, because it relates the microculture of communicative action to political economic considerations of power and social inequality, confronting macrosocial constraints on language behavior.”

educação bilíngue e multilíngue em todo o mundo”<sup>134</sup>. Pensando as ideologias linguísticas na educação bilíngue, García (2009, p. 84) relembra uma das mais populares ideologias que impactam a educação: a noção de que “há, ou deve haver, um vínculo entre língua e identidade, mas é importante reconhecer que isto é resultado de um trabalho de homogeneização da escola ao impor um padrão nacional”<sup>135</sup>. Entendo que a autora se refere à vinculação entre língua e uma única identidade, em oposição a identidades múltiplas. No caso do contexto bilíngue, a autora indica que

as escolhas linguísticas disponíveis a crianças e seus pais, bem como as práticas discursivas que são encorajadas e apoiadas na escola, têm um impacto importante na identidade das crianças e nas suas possibilidades de desenvolver agência ou resistência.<sup>136</sup> (GARCÍA, 2009, p. 84).

Assim, prossegue a autora,

os tipos e pedagogias de educação bilíngue devem levar em consideração as identidades mais híbridas dos estudantes, porque os alunos bilíngues estão situados em contextos sociais, históricos e culturais específicos e eles podem resistir ou aceitar as posições oferecidas por estes contextos.<sup>137</sup> (NORTON; TOOHEY<sup>138</sup>, 2001, citados por GARCÍA, 2009, p. 84).

Em recente pesquisa sobre educação bilíngue de elite, Megale e Liberali (2016) identificaram, após análise de 27 currículos e mais 47 textos extraídos de páginas na internet de várias escolas bilíngues no Brasil, que uma visão monoglóssica de língua (García, 2009) ainda impera neste universo escolar, como já discutido na seção 2.2.2. Na verdade, esta não é uma realidade exclusivamente brasileira, como notaram Nelson Flores e Hugo Baetens Beardsmore<sup>139</sup> (2015, citados por Wright; Boun; García, 2015, p. 7), ao afirmar que “a maioria dos programas bilíngues estão baseados em uma perspectiva monoglóssica que vê o monolinguismo como a norma e trata os bilíngues como dois monolíngues em um

<sup>134</sup> Tradução da autora para: “(...) there are a wide variety of often conflicting ideologies, theories, policies, and practices surrounding the multilingual and bilingual education throughout the world.”

<sup>135</sup> Tradução da autora para: “(...) there is, or there has to be, a link between language and identity, but it is important to recognize this is a result of the homogenizing work of school in imposing a national standard.”

<sup>136</sup> Tradução da autora para: “The language choices available to children and their parents, as well as the discursive practices that are encouraged and supported by school, have an important impact on children’s identity and their possibilities of developing agency or resisting.”

<sup>137</sup> Tradução da autora para: “Bilingual education types and pedagogies have to take into account the more hybrid identities of students, for bilingual students are situated in specific social, historical, and cultural contexts and they can resist or accept the positions offered by those contexts.”

<sup>138</sup> NORTON, B. TOOHEY, K. Changing perspectives on good language learners. **TESOL Quarterly** 35 (2), 2001, 307-322.

<sup>139</sup> FLORES, N.; BAETENS BEARDSMORE, H. B. Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education. In: WRIGHT, W. E.; BOUN, S.; GARCÍA, O. (Eds.). **The Handbook of Bilingual and Multilingual Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015, p. 301-318.

(monolingüismo duplo)".<sup>140</sup> Esses autores argumentam que "práticas e perspectivas monoglóssicas apagam as práticas linguísticas fluídas daqueles estudantes que não compartimentalizam suas práticas linguísticas em línguas ordenadas e separadas"<sup>141</sup> (FLORES; BAETENS BEARDSMORE, 2015, citados por WRIGHT; BOUN; GARCÍA, 2015, p. 7) e advogam por programas bilíngues "nos quais o bilinguismo seja visto como a norma e as estruturas programáticas reconheçam as práticas linguísticas fluídas dos falantes multilíngues em toda a sua complexidade"<sup>142</sup> (op. cit., p. 7), adotando uma perspectiva heteroglóssica.

Angela Creese e Adrian Blackledge (2010) informam que a estas duas perspectivas de bilinguismo, aquelas que García (2009) nomeia monoglóssica/heteroglóssica, outros pesquisadores atribuíram terminologias diferentes, inclusive os próprios autores em questão:

Nós nos referimos à primeira destas posições como bilinguismo 'separado'. Nós usamos o termo bilinguismo 'separado' para descrever o que Heller<sup>143</sup> (1999:271) tem chamado monolingüismo paralelo, ou bilinguismo como diglossia (Baker<sup>144</sup>, 2003; Fishman<sup>145</sup>, 1967), o que Grosjean<sup>146</sup> (1985) descreve como uma visão monolíngue de bilinguismo, e Gafaranga<sup>147</sup> (2000) chama de uma abordagem separada de linguagem. Nós usamos o termo bilinguismo 'flexível' para nos referir ao que García chama '*translanguaging*', que "normaliza o bilinguismo sem uma separação funcional diglósica" (García<sup>148</sup>, 2007, p. xiii) e Bailey<sup>149</sup> (2007), seguindo Bakhtin<sup>150</sup> (1994, 1986), descreve como 'heteroglossia' – o uso simultâneo

<sup>140</sup> Tradução da autora para: "(...) most bilingual programs are grounded in a monoglossic perspective which views monolingualism as the norm and treats bilinguals as two monolinguals in one (double monolingualism)."

<sup>141</sup> Tradução da autora para: "(...) monoglossic perspectives and practices erase the fluid language practices of students who do not compartmentalize their language practices into neat and discrete languages."

<sup>142</sup> Tradução da autora para: "(...) where in bilingualism is viewed as the norm and programs structures acknowledge multilingual speaker's fluid language practices in their full complexity."

<sup>143</sup> HELLER, Monica. **Linguistic Minorities and modernity**: a sociolinguistic ethnography. London and New York: Longman, 1999.

<sup>144</sup> BAKER, Colin. Bilingualism and transliteracy in Wales: language planning and the Welsh national curriculum. In: HORNEBERGER, Nancy (Ed.). **Continua of Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003, pp. 71–90.

<sup>145</sup> FISHMAN, Joshua. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. **Journal of Social Issues** 23, 1967, p. 29–38.

<sup>146</sup> GROSJEAN, François. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development** 6, 1985, p. 467–477.

<sup>147</sup> GAFARANGA, Joseph. Language separateness: a normative framework in studies of language alternation. **Estudios de Sociolingüística** 1, 2000, p. 65–84.

<sup>148</sup> GARCÍA, Ofelia. Foreword. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, pp. xi–xv.

<sup>149</sup> BAILEY, Benjamin. Heteroglossia and boundaries. In: HELLER, Monica (Ed.). **Bilingualism: A Social Approach**. Basingstoke: Palgrave, 2007, pp. 257–276.

<sup>150</sup> BAKHTIN, Mikhail. Problems of Dostoevsky's poetics. In: Morris, Pam (Ed.). **The Bakhtin reader**. Selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. London: Arnold, 1994, pp. 103–113.

BAKHTIN, Mikhail. The problem of speech genres. In: EMERSON, Caryl; HOLQUIST, Michael. (Eds.). **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986, pp. 60–101.

de diferentes tipos de formas ou signos.<sup>151</sup> (CREESE; BLACKLEDGE, 2011, p. 1197).

Segundo Creese e Blackledge (2010, p. 1197), “o bilinguismo flexível capta a natureza heteroglôssica da comunicação no contexto bilíngue das escolas complementares”<sup>152</sup> (objeto de análise dos autores), afastando o foco nas “línguas” como códigos distintos e focalizando a agência dos indivíduos que se engajam em usar, criar e interpretar signos para se comunicar com públicos multilíngues no contexto escolar.

Pensando em uma reorientação dos estudos da linguagem, comunidade e identidade (e consequentemente também nos estudos sobre bilinguismo), Monica Heller (2007) argumenta que

o que emerge agora é um sentido de bilinguismo como apenas uma perspectiva em um conjunto mais complexo de práticas que recorrem a recursos linguísticos que têm sido convencionalmente pensados como pertencentes a sistemas linguísticos separados, por causa de nossas próprias ideologias da linguagem dominantes, mas que podem ser mais produtivamente entendidas como um conjunto de recursos colocados em jogo pelos atores sociais, sob condições sociais e históricas que tanto restringem como tornam possível a reprodução social das convenções e relações existentes, bem como a produção de novas convenções.<sup>153</sup> (HELLER, 2007, p. 15).

Outra ideologia recorrente no contexto de educação bilíngue refere-se à hierarquização das línguas, ou seja, ideias a respeito da superioridade/inferioridade de certas línguas e crenças a respeito da facilidade/dificuldade de aprendê-las, como exposto em um trecho da fala de Fátima, participante da pesquisa e mãe de aluno na educação bilíngue: “Inglês se aprende em qualquer esquina. Alemão tem que ser de pequeno. A vida é curta para aprender alemão” (excerto de entrevista concedida a Katia Mulon em 16/06/2016). O ranqueamento de línguas, expõe

---

<sup>151</sup> Tradução da autora para: “We refer to the first of these positions as ‘separate’ bilingualism. We use the term ‘separate’ bilingualism to describe what Heller (1999:271) has called parallel monolingualism, or bilingualism with diglossia (Baker, 2003; Fishman, 1967), what Grosjean (1985) describes as a monolingual view of bilingualism, and Gafaranga (2000) calls a language separation approach. We use the term ‘flexible’ bilingualism to refer to what García calls ‘translanguaging’, which “normalizes bilingualism without diglossic functional separation” (García, 2007:xiii), and Bailey (2007), following Bakhtin (1994, 1986), describes as ‘heteroglossia’ – the simultaneous use of different kinds of forms or signs.”

<sup>152</sup> Tradução da autora para: Flexible bilingualism captures the heteroglossic nature of communication in the bilingual context of complementary schools.”

<sup>153</sup> Tradução da autora para: “What emerges now is a sense of bilingualism as only one perspective on a more complex set of practices which draw on linguistic resources which have been conventionally thought of as belonging to separate linguistic systems, because of our own dominant ideologies of language, but which may more fruitfully be understood as sets of resources called into play by social actors, under social and historical conditions which both constrain and make possible the social reproduction of existing conventions and relations, as well as the production of new ones.”

Woolard (1998, p. 17), “continua a ser invocado para regular o acesso de variedades linguísticas a usos institucionais prestigiados e de seus usuários a domínios de poder e privilégio”<sup>154</sup>. Ou ainda, a noção de que as línguas são unidades delimitadas, ou seja, “a própria noção de que existem línguas distintivamente identificáveis, objetos que podem ser ‘tidos’ – isolados, nomeados, contados e fetichizados”<sup>155</sup> (WOOLARD, 1998, p. 16).

Especialmente no que se refere à educação bilíngue precoce, outra ideologia dominante refere-se justamente a quando iniciar o ensino ministrado em duas ou mais línguas, como manifestado por outros participantes da pesquisa: quanto antes, melhor, porque “menos complicado será pra criança” (excerto de entrevista concedida a Katia Mulon em 17/05/2016). Mas também há espaço para aqueles que pensam que muito cedo não é bom: “ah, não, vai confundir, muito cedo e não sei o quê. Vai atrapalhar o português. Ele não vai aprender português direito depois, não vai conseguir” (excerto de entrevista a Katia Mulon em 15/06/2016).

Concluindo, o contexto social, histórico e cultural tem clara implicação no desenvolvimento da educação bilíngue, como reitera García (2009), porque pode incentivá-la, desenvolvê-la ou reprimi-la. A hierarquia entre as línguas, bem como a relação diglósica entre elas, ambas tidas ou vistas como inevitáveis, são fruto de ideologias e contextos sociopolíticos. Portanto, o tipo de educação bilíngue desenvolvido tem consequências cruciais para a aquisição, mudança, manutenção ou revitalização dessas línguas (GARCÍA, 2009).

---

<sup>154</sup> Tradução da autora para: “(...) continue to be invoked to regulate the access of speech varieties to prestigious institutional uses and of their speakers to domains of power and privilege.”

<sup>155</sup> Tradução da autora para: “(...) the very notion that there are distinctively identifiable languages, objects that can be “had” – isolated, named, counted, and fetishized.”

## 4 TRAJETÓRIA DE INVESTIGAÇÃO

### 4.1 PARADIGMA DE PESQUISA

No campo de políticas linguísticas, assim como nas demais áreas da Linguística Aplicada, coexistem uma pluralidade de metodologias de pesquisa, com foco tanto em textos (oficiais e circulantes em outras esferas) como nas práticas sociais (educacionais ou não). Dentro deste universo, o estudo descrito pautou-se em uma perspectiva de investigação qualitativa. Neste paradigma de pesquisa, o pesquisador se coloca perguntas que vão sendo discutidas e rediscutidas durante o curso da investigação, assim como pressupostos são gerados e redefinidos na tentativa de compreender as correlações entre os diversos objetos de análise. (SUASSUNA, 2008).

Nesta abordagem qualitativa de investigação, a pesquisa aqui descrita se alinha com o enfoque interpretativo de cunho etnográfico. No enfoque interpretativo, a realidade não pode ser separada do nosso conhecimento sobre ela, ou seja, os valores e crenças do pesquisador são inerentes ao processo de pesquisa. As interpretações são baseadas em um momento específico, localizadas em um contexto particular. Através de um processo dialógico, um entendimento mais informado e elaborado do mundo social pode ser gerado, pois

o enfoque interpretativo caracteriza-se por ser progressivo: ao longo do processo de investigação vão sendo produzidas sucessivas definições de análise e focalização dos dados, conforme se evidencia a sua relevância para o debate sobre o tema em questão. (SUASSUNA, 2008, p. 359).

Uma pesquisa de cunho etnográfico busca descrever e interpretar uma organização social, suas atividades, seus recursos simbólicos e materiais, além das práticas interpretativas que qualificam um determinado grupo de indivíduos (DURANTI, 2000). Para tanto, continua o autor, é crucial que o pesquisador busque, se possível, retroceder e se distanciar de reações imediatas e culturalmente condicionadas, e obter uma perspectiva interna por meio de uma identificação suficiente com os membros do grupo, o que pode parecer um tanto paradoxal. Mas complementa: “posto que existem diferentes graus de distância ou aproximação com respeito a uma realidade etnográfica, para a maioria dos etnógrafos, a descrição



adequada está em algum ponto médio”<sup>156</sup> (DURANTI, 2000, p. 128). Assim, Duranti (2000) conclui:

uma etnografia bem realizada não é um método de escrita no qual o observador assuma *uma* perspectiva – seja distante ou próxima, mas um estilo com o qual o investigador estabelece um diálogo entre diferentes pontos de vista ou vozes, entre outras, as das pessoas que se estudam, a do etnógrafo e suas preferências disciplinares e teóricas<sup>157</sup>. (DURANTI, 2000, p. 128).

À primeira vista, tomar etnografia como uma metodologia de pesquisa em políticas linguísticas pode parecer um tanto desconexo ou até mesmo contraditório, levando-se em conta que, enquanto política e planejamento linguísticos atuam amplamente de cima para baixo, influenciando o comportamento linguístico de uma comunidade, a etnografia atua em contextos localizados, desenvolvendo teorias sobre linguagem a partir relacionamentos interpessoais e conversas observadas na comunidade. (CANAGARAJAH, 2006). Este autor aponta que, apesar desta aparente incongruência, “(...) desenvolvimentos [na pesquisa acadêmica] mostram que existem benefícios consideráveis para o campo de política e planejamento linguísticos em se adotar métodos etnográficos para estudar linguagens e comunidades”<sup>158</sup>. (CANAGARAJAH, 2006, p. 153). Isto porque a

[e]tnografia pode auxiliar em trazer para o foco relações linguísticas e sociais atípicas em diversos contextos geopolíticos. Desenvolver políticas informadas pela etnografia pode neutralizar o controle unilateral de ideologias e paradigmas dominantes em política e planejamento linguísticos.<sup>159</sup> (CANAGARAJAH, 2006, p. 155).

Desta forma, como afirma Canagarajah (2006), o objetivo dos etnógrafos é adotar uma orientação êmica (da maneira como é entendida pelos participantes da comunidade), naturalista, bem contextualizada e geradora de categorias de análise, ou seja, não guiada pelas hipóteses buscando confirmá-las.

Porém, considero que políticas linguísticas não atuam tão exclusivamente no sentido de cima para baixo, sendo somente informadas pela etnografia, como

<sup>156</sup> Tradução da autora para: “Puesto que existen distintos grados de distancia o acercamiento respecto a una realidad etnográfica, para la mayoría de los etnógrafos, la descripción adecuada está en algún punto medio.”

<sup>157</sup> Tradução da autora para: “(...) una etnografía bien lograda no es un método de escritura en que el observador asuma *una* perspectiva – ya sea “distante” o “próxima”, sino un estilo con el que el investigador establece un diálogo entre diferentes puntos de vista o voces, entre otras, las de las personas que se estudian, la del etnógrafo y sus preferencias disciplinarias y teóricas.”

<sup>158</sup> Tradução da autora para: “(...) developments show that there are considerable benefits for LLP from adopting ethnographic methods to study languages and communities.”

<sup>159</sup> Tradução da autora para: “Ethnography can help bring into focus atypical social and linguistic relationships in diverse geopolitical contexts. Developing policies informed by ethnography can counteract the unilateral hold of dominant paradigms and ideologies in LPP.”



aponta Canagarajah (2006), mas que a etnografia também possibilita observar os modos de apropriação e ressignificação das políticas oficiais nas ações dos indivíduos. Por exemplo, Jaffe (2011, p. 205), tratando do contexto educacional, ressalta que a etnografia procura “documentar as ideologias e premissas fundacionais sobre linguagem, identidades pessoais/coletivas e suas inter-relações incrustadas nas políticas e instauradas na prática educacional diária”<sup>160</sup>. Ou, como aponta Martin-Jones (2011), também tratando dos benefícios da etnografia para a pesquisa de políticas linguísticas no campo da educação,

(...) a etnografia (...) nos permite capturar os modos locais específicos nos quais as políticas linguísticas e novas formas de educação linguística são feitas e refeitas, por professores e alunos, nas rotinas diárias da vida educacional. A etnografia também nos oferece uma visão das formas nas quais políticas e programas linguísticos particulares são interpretados por professores, alunos e pais, e como estes entendimentos guiam suas ações.<sup>161</sup> (MARTIN-JONES, 2011, p. 232).

Portanto, em nossa perspectiva, a pesquisa qualitativa interpretativa de cunho etnográfico constitui um paradigma relevante para os estudos de ideologias e políticas linguísticas, uma vez que “a ideologia é descoberta de diferentes modos na prática linguística em si; na fala explícita sobre a linguagem, isto é, *discurso* metalinguístico ou metapragmático, e na arregimentação do uso da língua através de uma metapragmática mais implícita”<sup>162</sup> (WOOLARD, 1998. p. 9), assim como as políticas linguísticas podem ser analisadas nas práticas de linguagem ou por meio das ideologias e crenças dos indivíduos/grupos, além da interpretação de documentos oficiais. As diferentes visões a que Spolsky (2004) se refere em sua citação, transcrita a seguir, podem ser capturadas pelo olhar atento do etnógrafo:

práticas, crenças e gerenciamento [linguísticos] não são necessariamente congruentes. Cada um pode revelar uma política linguística diferente. O modo como as pessoas falam, o modo como pensam que deveriam falar, e

<sup>160</sup> Tradução da autora para: “(...) to document the foundational premises and ideologies about language, personal/collective identities, and the interrelationship between them embedded in policies and enacted in everyday educational practice.”

<sup>161</sup> Tradução da autora para: “(...) ethnography (...) enables us to capture the specific local ways in which language policies and new forms of language education are made and remade, by teachers and students, in the daily routines of educational life. Ethnography also gives us insights into the ways in which the particular policies or language programs are interpreted by teachers, students, and parents and how these understandings guide their actions.”

<sup>162</sup> Tradução da autora para: “Ideology is variously discovered in linguistic practice itself; in explicit talk about language, that is, metalinguistic or metapragmatic *discourse*, and in the regimentation of language use through more implicit metapragmatics.” De acordo com Woolard (1998, p. 9), “‘metapragmática implícita’ significa sinalização linguística que é parte do fluxo de uso linguístico em processo e que simultaneamente indica como interpretar aquele uso”.

o modo como pensam que os outros deveriam falar podem diferir regularmente. <sup>163</sup>(SPOLSKY, 2004, p. 217).

Assim, considerando que se encontram disparidades entre o estabelecido nos documentos e as práticas nas sociedades, além de crenças conflitantes sobre o valor das escolhas linguísticas (SPOLSKY, 2004), a escrita etnográfica busca registrar estes pontos de vista e orquestrar um diálogo entre eles. Em meio a este cenário, concordamos com a recomendação de Spolsky (2004) de que,

ao olhar para a política linguística de um estado ou outra unidade, é apropriado começar com um esforço para capturar a complexa situação linguística. Isso envolve analisar a existência e a natureza das variedades nomeadas e não nomeadas usadas nela, e sua distribuição, demográfica, territorial e funcional na unidade. (...) Uma segunda etapa envolve a tentativa de identificar as crenças relevantes sobre os valores potenciais, simbólico, bem como pragmático, das variedades. Com este pano de fundo, pode-se procurar pelas decisões específicas de gerenciamento e planejamento linguísticos que foram feitas e perguntar se elas tiveram, de fato, qualquer efeito sobre as crenças linguísticas ou sobre as práticas de linguagem. (SPOLSKY, 2004, p. 218).<sup>164</sup>

## 4.2 GERAÇÃO DE DADOS

Para a geração de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental (da publicidade de escolas bilíngues, do Projeto Político-Pedagógico da instituição coparticipante e de outros documentos descobertos como parte da pesquisa de campo), diário de campo (para registro das observações na instituição coparticipante) e entrevistas semiestruturadas (com os participantes da pesquisa, apresentados mais adiante na seção 4.2.3).

### 4.2.1 Análise documental

---

<sup>163</sup> Tradução da autora para: "(...) language practices, beliefs and management are not necessarily congruent. Each may reveal a different language policy. The way people speak, the way they think they should speak, and the way they think other people should speak may regularly differ."

<sup>164</sup> Tradução da autora para: "In looking at the language policy of a state or other unit, it is appropriate to start off with an effort to capture the complex language situation. This involves analyzing the existence and nature of the named and unnamed varieties used in it, and their demographic, territorial and functional distribution in the unit. (...) A second step involves attempting to identify the relevant beliefs about the potential values, symbolic as well as pragmatic, of the varieties. With this background, one can search for the specific language-management and language-planning decisions that have been made and ask if they have in fact had any effect on language beliefs or on language practices."

Primeiramente, nos concentramos na análise da publicidade de algumas escolas bilíngues na região metropolitana de Curitiba, bem como do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição coparticipante<sup>165</sup> no que se refere à concepção de língua, bilinguismo e educação bilíngue. Os anúncios publicitários de escolas bilíngues foram coletados na cidade de Curitiba durante a realização de pesquisa de campo por meio de fotos de painéis de mídia exterior e de propagandas em revistas impressas, além de excertos textos institucionais publicados nas páginas das escolas na internet. As instituições de ensino consideradas para terem suas propagandas analisadas foram selecionadas com base em dois critérios: 1) ser uma rede tradicional de escolas em Curitiba e região, com várias unidades, portanto; e 2) ter passado a oferecer o currículo bilíngue (disciplinas ministradas em uma ou mais línguas adicionais)<sup>166</sup> em uma ou mais de suas unidades a partir do ano 2000, ou seja, não ter sido estabelecida como escola bilíngue desde a sua fundação.

#### 4.2.2. Instituição coparticipante

Para a seleção da instituição coparticipante, apresentei o projeto da pesquisa para três escolas bilíngues de Curitiba que atendiam aos seguintes critérios: 1) tempo de estabelecimento com instituição de educação bilíngue (uma escola com mais 20 anos, outra que tivesse se estabelecido no início dos anos 2000, e uma terceira cuja oferta de ensino bilíngue tivesse se dado mais recentemente; 2) língua utilizada como meio de instrução (o meu interesse era considerar ao menos uma escola cuja língua de instrução não fosse o inglês, por isso, selecionei uma escola que ensina em alemão. Estas três instituições foram formalmente convidadas a participar da pesquisa, porém somente uma delas aceitou o convite, à qual assignei o codinome “Colégio Alegre”. Cabe esclarecer aqui que esta escola não teve sua publicidade analisada pelo fato de não veicular propagandas externas há vários anos. Isto porque, conforme apurei nas entrevistas, eles não têm esta necessidade, pois há uma grande concorrência pelas vagas ofertadas, inclusive com formação de fila de espera desde a educação infantil.

---

<sup>165</sup> A instituição coparticipante será qualificada no capítulo 6 “Políticas Linguísticas na Esfera Oficial”.

<sup>166</sup> Em oposição a escolas que oferecem propostas bilíngues, mas não se utilizam da língua estrangeira como meio de instrução, somente aumentam a carga horária do ensino de língua.

A análise do PPP do Colégio Alegre ocorreu no âmbito escolar, pois frequentei a biblioteca da escola de março a maio de 2016 (uma visita por semana), quando pude não somente analisar o referido documento e outros materiais escolares, como também conviver com o corpo discente e docente e observar suas práticas linguísticas (registradas em diário de campo). Nestas visitas, também tive oportunidade de interagir com alunos, pais, professores e funcionários administrativos em outros espaços comuns da instituição coparticipante (restaurante, sala dos professores, recepção, corredores de acesso) e documentar os usos linguísticos em diário de campo.

#### 4.2.3 Participantes da pesquisa

A segunda etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com pais/mães, professores/coordenadores da instituição coparticipante, seguindo um guia de temas (apêndice 1) a serem abordados, que duraram entre 30 e 60 minutos cada. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR em 06/05/2016 (Parecer nº 1534112). As questões éticas foram levadas em consideração na formulação das perguntas e condução das entrevistas. As participações de pais/mães/responsáveis por alunos e professores/coordenadores foram angariadas voluntariamente mediante correspondência encaminhada diretamente pela escola (anexo 1 e apêndice 2). Na ocasião da entrevista, foi fornecida uma ampla explicação dos procedimentos, benefícios e riscos, reiterando o conteúdo expresso no termo de consentimento informado (apêndice 3). Os nomes dos participantes foram trocados por nomes fictícios para garantir a confidencialidade. Entre os meses de maio e junho de 2016, foram conduzidas 20 entrevistas, sendo:

- 15 entrevistas com pais, mães ou responsáveis de alunos matriculados na instituição coparticipante (independentemente do ano que a criança/adolescente estivesse cursando);
- 3 entrevistas com professores da instituição coparticipante e
- 2 entrevistas com coordenadores da instituição coparticipante.

O grupo de pais, mães e responsáveis são de classe média-alta e têm, portanto, uma condição socioeconômica privilegiada. Todos têm formação superior e, em sua grande maioria, são brasileiros. Alguns são profissionais autônomos de

áreas como nutrição, psicologia e advocacia; outros são servidores públicos, como professores universitários e funcionários da magistratura; muitos são médios/pequenos empresários de vários ramos e outros ainda são funcionários de empresas nacionais e multinacionais. A tabela 2, a seguir, apresenta mais informações a respeito destes participantes.

TABELA 2 – INFORMAÇÕES SOBRE PAIS, MÃES E RESPONSÁVEIS DE/POR ALUNOS DO COLÉGIO ALEGRE (INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE DA PESQUISA)

PARTICIPANTE	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	OCUPAÇÃO ATUAL	SEGMENTO EM QUE FILHO/A ESTUDA
Dolores	30-39 anos	Direito	Juíza Federal	Educ. Infantil
Estela	30-39 anos	Direito	Empresária	Educ. Infantil
Claudio	+ 50 anos	História	Empresário	Ensino Fund. II
Fátima	40-49 anos	Biblioteconomia	Bibliotecária	Ensino Médio
Gabriela	+ 50 anos	Direito	Advogada	Ensino Fund. II
Danilo	+ 50 anos	Engenharia	Empresário	Ensino Fund. II
Helena	40-49 anos	Arquitetura / Nutrição	Nutricionista	Ensino Fund. II
Ingrid	+ 50 anos	Psicologia	Psicóloga	Ensino Fund. II
Júlia	40-49 anos	Medicina Veterinária	Professora	Ensino Fund. II Ensino Médio
Edson	+ 50 anos	Medicina Veterinária	Professor	Ensino Fund. II Ensino Médio
Fábio	+ 50 anos	Administração Empresas	Empresário	Ensino Médio
Keila	40-49 anos	Engenharia	Engenheira	Ensino Fund. I
Laura	40-49 anos	Direito	Advogada	Educ. Infantil Ensino Fund. I
Norma	40-49 anos	Economia	Corretora	Ensino Fund. I
Gustavo	+ 50 anos	Engenharia	Gerente Executivo	Ensino Fund. II Ensino Médio

FONTE: A autora (2016)

Os coordenadores da instituição coparticipante, Antônio e Camila<sup>167</sup>, são estrangeiros, com grande experiência em educação bilíngue. Antônio desenvolveu carreira internacional atuando em escolas do mesmo grupo em outras partes do

<sup>167</sup> Todos os nomes dos participantes da pesquisa foram substituídos por codinomes para preservar suas identidades.

mundo. As três professoras entrevistadas têm perfil variado: Ana ministra disciplina da parte diversificada do currículo em alemão, língua que aprendeu em casa desde criança, para quase todos os anos da educação infantil, ensino fundamental e médio do Colégio Alegre. É jovem e atuava na escola há pouco mais de um ano. Bárbara já tem uma experiência mais ampla no magistério. Trabalha no Colégio Alegre há 12 anos e, paralelamente, também ministra aulas em uma escola pública de uma comunidade menos privilegiada da região metropolitana de Curitiba. Bárbara, que é também é descendente de alemães, buscou aprender línguas (inglês, francês, espanhol e alemão) já adulta através do ensino formal e muito por conta de melhor interagir com alunos e pares no Colégio Alegre, cujo ambiente é bastante multilíngue e multicultural. Ela leciona uma disciplina da Base Nacional Comum para alunos de 6º a 9º ano em português, mas também se utiliza da língua inglesa nas aulas, o que será discutido no Capítulo 7 – Políticas linguísticas desenvolvidas por outros atores sociais. Já Maria é professora de uma língua adicional não-obrigatória nas turmas de 4º e 5º anos no Colégio Alegre, mas também tem experiência nos demais níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio em outras escolas bilíngues, internacionais e brasileiras. Assim como Ana, Maria atua no Colégio Alegre há pouco mais de um ano. A seguir, a tabela 3 apresenta informações adicionais a respeito dos coordenadores e professores do Colégio Alegre.

TABELA 3 – INFORMAÇÕES SOBRE COORDENADORES E PROFESSORES DO COLÉGIO ALEGRE (INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE DA PESQUISA)

PARTICIPANTE	FAIXA ETÁRIA	NÍVEL DE ESCOLARIDADE	LÍNGUAS QUE FALA	TEMPO		SEGMENTO DE ATUAÇÃO
				MAGISTÉRIO	NA ESCOLA	
Antônio	50 anos +	Especialização	A / I / F / E / P	24 anos	2 anos	EF I/II
Ana	20-29 anos	Graduação	P / A / I	1 ano	1 ano	EI, EF I/II, EM
Bárbara	30-39 anos	Especialização	P / A / I	15 anos	12 anos	EF II
Camila	40-49 anos	Especialização	P / A / I	28 anos	8 anos	EI e EF I
Maria	20-29 anos	Especialização	P / I	9 anos	1 ano e meio	EF I

Legenda (línguas): A = alemão; E = espanhol; F = francês; I = Inglês; P = português.

Legenda (segmento de atuação): EI = Educação Infantil; EF I = Ensino Fundamental I; EF II = Ensino Fundamental II; EM = Ensino Médio.

FONTE: A autora (2016)

As entrevistas com todos os participantes foram gravadas e transcritas, sendo que convenção de transcrição adotada (apêndice 4) baseia-se no modelo utilizado pela pesquisadora Neiva Jung (2003) em sua tese de doutorado. Nas transcrições, os nomes apresentados foram trocados para preservar a identidade dos participantes e manter a confidencialidade. As transcrições completas ficarão sob minha guarda e responsabilidade.

Ainda, foi realizada uma extensiva revisão bibliográfica dos pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, conforme apresentado nos capítulos 2 e 3. Os dados obtidos através dos instrumentos descritos acima foram triangulados e analisados à luz da perspectiva teórica da análise dialógica do discurso<sup>168</sup>, que leva em conta o contexto cultural do qual fazem parte. Nas palavras de Livia Suassuna (2008), citando Maria Eliza de André (2000)<sup>169</sup>, pesquisadora que tem se dedicado à reflexão sobre a investigação qualitativa em educação,

numa abordagem qualitativa (...) a análise ocorre paralelamente à observação, na medida em que o pesquisador seleciona aspectos que devem ser explorados e decide quais os que devem ser abandonados. Assim, as categorias analíticas podem derivar diretamente da teoria que respalda a pesquisa ou surgir do próprio conteúdo dos dados de análise. (ANDRÉ, 2000, citada por SUASSUNA, 2008, p. 349).

Em resumo, a tabela 4 apresenta os instrumentos de geração de dados relativos a cada objetivo específico desta pesquisa:

---

<sup>168</sup> Esta perspectiva teórico/analítica será discutida na subseção 4.3 “Análise dos dados gerados”.

<sup>169</sup> ANDRÉ, M. E. D. A. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35-45).



TABELA 4 – RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS ESPECÍFICOS E INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Objetivo	Instrumentos de geração de dados
a) Analisar como se configuram as políticas linguísticas oficiais (analisadas em dois conjuntos de documentos) e não-oficiais (analisadas nos discursos dos participantes da pesquisa) no contexto de uma escola bi/multilíngue da região de Curitiba/PR (instituição coparticipante da pesquisa).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão bibliográfica;</li> <li>• Análise documental do PPP da instituição coparticipante e de peças publicitárias de outras escolas bilíngues;</li> <li>• Entrevistas semiestruturadas com pais/mães e professores/coordenadores da instituição coparticipante;</li> <li>• Diário de campo.</li> </ul>
b) Investigar que ideologias linguísticas orientam e dão forma às políticas linguísticas oficiais e não oficiais e como as políticas linguísticas alimentam essas ideologias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisão bibliográfica;</li> <li>• Análise dos discursos contidos na publicidade de escolas bilíngues;</li> <li>• Entrevistas semiestruturadas com pais/mães e professores/coordenadores da instituição coparticipante.</li> </ul>
c) Estabelecer relações dialógicas entre as ideologias linguísticas presentes na publicidade de escolas bilíngues e nos documentos da instituição coparticipante e as que orientam os participantes da pesquisa (pais/mães de alunos na educação bilíngue e professores/coordenadores da instituição coparticipante).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise dos discursos presentes na publicidade de escolas bilíngues;</li> <li>• Análise do PPP da instituição coparticipante e outros documentos;</li> <li>• Entrevistas semiestruturadas com pais/mães e professores/coordenadores da instituição coparticipante;</li> <li>• Diário de campo.</li> </ul>
d) Analisar como os participantes da pesquisa (pais/mães de alunos na educação bilíngue e professores/coordenadores da instituição coparticipante) avaliam a oferta de educação bilíngue e a (falta de) legislação específica no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas semiestruturadas com pais e professores das escolas.</li> </ul>

FONTE: A autora (2015)

#### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

A interpretação dos dados gerados por meio dos instrumentos citados na seção anterior baseia-se na análise dialógica do discurso, delineada por Beth Brait (2006) a partir das noções estabelecidas pelo Círculo de Bakhtin<sup>170</sup> sobre linguagem e estudo da linguagem. Em seu ensaio, a autora aponta que “ninguém, em sua consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto *formalmente* uma teoria e/ou análise do discurso” (BRAIT, 2006, p. 9), porém, pode-se dizer que o conjunto de suas obras “motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e

<sup>170</sup> Grupo de estudiosos liderados por Mikhail Bakhtin com interesses filosóficos comuns que se reunia na Rússia, entre as décadas de 1920 e 1930, para debater suas ideias.

literários e, também, nas Ciências Humanas de uma maneira geral”. (BRAIT, 2006, p. 9).

A autora explicita o embasamento constitutivo desta teoria/análise a partir da concepção de Metalinguística desenvolvida por Bakhtin em *Problemas da poética em Dostoiévski*<sup>171</sup>: o estudo da linguagem em uso, que não abstrai “a vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2002, citado por BRAIT, 2006, p. 11). Esta metodologia, na concepção de Brait (2006, p. 13), trata-se de “uma articulação constitutiva do que há de interno/externo na linguagem”. A autora prossegue, postulando que “embora se ofereça como uma ótica diferenciada, não exclui a Linguística (...), ao contrário, recomenda aplicar seus resultados” (BRAIT, 2006, p. 11), pois são estudos mutuamente complementares. Em sua visão, Brait (2006, p. 12) assinala que “Bakhtin reveste o objeto a ser estudado pela Metalinguística com uma dimensão extralinguística”, isto é, “as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído” (BRAIT, 2006, p.13). No entanto, em nossa interpretação do texto de Bakhtin, entendemos que essa exterioridade é constitutiva da linguagem, não se tratando de duas dimensões distintas, porque nos parece que Bakhtin propõe olhar para língua não como forma, mas como conjunto de valor, como cosmovisão:

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua como *ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. (BAKHTIN, 2015, 40).

Na análise deste complexo e multifacetado objeto, Bakhtin associa o termo ‘discurso’ a ‘relações dialógicas’, objeto de estudo da Metalinguística. Segundo o autor, “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2002, citado por BRAIT, 2006), ou seja, o sentido é resultado do processo de interação humana. Assim, para Bakhtin, a linguagem não é transparente, pois cada situação interacional é diferente e inovadora. João Wanderley Geraldi (2010, p. 16) comenta:

Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando

---

<sup>171</sup> BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do antes já fora apreendido. (GERALDI, 2000, p. 16).

Brait (2006) argumenta que, ainda que não se recupere este traço fundante da teoria/análise dialógica do discurso, nota-se o elemento característico de “todo o pensamento do Círculo e sua forma de conceber a linguagem e enfrentar a complexidade do discurso” (BRAIT, 2006, p.12). Uma das características fundamentais de uma teoria/análise dialógica do discurso é “não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2006, p. 24), isto é, “chegar a uma categoria, a um conceito, a uma noção, a partir da análise de um *corpus* discursivo, dos sujeitos e das relações que ele instaura” (op. cit., p. 24). Por fim, a autora indica que

a pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2006, p. 29).

Assim, o sujeito, objeto do conhecimento nas ciências humanas, para ser conhecido e estudado, somente pode ser investigado a partir de uma perspectiva dialógica, conforme explica Bakhtin:

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (2003, p. 400).

Bakhtin afirma estar interessado “na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*”. (BAKHTIN, 2011, p. 308). O texto é visto por Bakhtin (2011, p. 307) “como a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) (...); [o]nde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”.

Neste contexto, como apontam Jobim e Souza e Albuquerque (2012), dialogismo e alteridade, conceitos cunhados por Bakhtin, não podem ser pensados isoladamente, já que

alteridade, na sua concepção, não se limita à consciência da existência do *outro*, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O *outro* é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriade. Essa

perspectiva apresenta a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, assim como também denuncia a precária condição das teorias que buscam, através de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo. O mundo conhecido teoricamente não é o mundo inteiro (BAKHTIN, 2010, citado por JOBIM e SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012).

Por esse motivo, uma perspectiva metodológica fundamentada na filosofia de linguagem bakhtiniana considera que o foco de análise está na relação interacional e não em um sujeito exclusivamente:

o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas na cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas. (JOBIM e SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, 15).

Voltando à proposta de uma teoria/análise dialógica, Brait (2006, p. 13) argumenta que esta metodologia intenciona “esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva” (BRAIT, 2006, p.13), mas também

reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que estes discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2006, p.14).

Jobim e Souza e Albuquerque (2012, p. 115) indicam que, considerando que os textos são múltiplos e variados, faz-se necessária “uma teoria da linguagem que discuta os gêneros discursivos e suas funções”. Essas autoras notam que

para Bakhtin, as formas de uso da língua são tão múltiplas como as esferas da atividade humana. Assim, para ele, o uso da língua se mostra na forma de enunciados, que podem ser orais ou escritos, concretos e singulares, que pertencem a sujeitos que participam de vários contextos da práxis social humana. Se, por um lado, cada enunciado tomado isoladamente é individual, por outro, cada esfera de uso da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais Bakhtin dá o nome de gêneros discursivos. (JOBIM E SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).

Para o autor, os gêneros discursivos são formas de pensar; ou, como colocou primeiramente Medviédev, também membro do Círculo, “são modos específicos de visualizar uma dada realidade”. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 291). Assim, “os gêneros (da literatura e do discurso), ao longo dos séculos de sua vida, acumulam formas de ver e de interpretar o mundo.” (op. cit. p. 305). Morson e

Emerson também indicam que, para Bakhtin, os gêneros discursivos governam nossos discursos diários, tanto exteriores quanto interiores (pensamentos). Assim, nossa capacidade de conceitualizar, interpretar e participar dos vários aspectos da vida social se enriquece à medida que dominamos um conjunto mais amplo de gêneros discursivos. Da mesma forma,

À medida que os indivíduos e as culturas adquirem um conjunto maior de atividades, ou um âmbito mais amplo de experiência, seu repertório de gêneros aumenta. Tomados como um todo, portanto, os gêneros de discurso de uma cultura tendem para a heterogeneidade e formam tudo, menos um sistema. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 309).

Assim, para uma análise dialógica do discurso, o que se quer é muito mais do que a análise da materialidade linguística; é preciso situar o enunciado em um dado contexto. Nas palavras de Bakhtin, tratando do que se quer para um discurso:

Precisamos declarar as relações sociais entre os falantes e sua relação com os estranhos; indicar um conjunto de valores; oferecer um conjunto de percepções e maneiras de perceber; esboçar um campo de ações possíveis, prováveis ou desejáveis; transmitir uma percepção vaga ou específica do tempo e do espaço; sugerir um tom apropriado; incluir ou excluir vários estilos e linguagens de heteroglossia; e negociar um conjunto de propósitos. Visto ser impossível fazer todo este trabalho antes de cada enunciado (...), contamos com os gêneros de discurso, com os “tipos relativamente estáveis de enunciado” (SG, p. 60), como ponto de partida para trocas particulares. (MORSON; EMERSON, 2008), p. 308).

Os gêneros discursivos são adaptados de gêneros anteriores; acumulam experiência, são sempre aquilo de que já se falou de diversas outras maneiras, são “resultados genuínos de um processo histórico [e] se assemelham mais a uma colcha de retalhos que a um projeto preconcebido” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 309). Sendo adaptáveis, os gêneros discursivos (alguns mais facilmente que outros) prestam-se a um tipo de bivocalidade: “podem conter o potencial para reassumir o seu uso passado e, portanto, para redefinir uma experiência presente de um modo adicional.” (op. cit., p. 309). Tanto os gêneros, como palavras que aparecem tipicamente neles, podem lembrar os contextos nos quais foram originalmente estabelecidos/adaptados, já que não tomamos frequentemente as palavras que usamos de um dicionário, mas sim de outros enunciados, principalmente daqueles aparentados com o nosso em termos de gênero. (MORSON; EMERSON, 2008).

Tendo em mente que “toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto [e que] a compreensão é o cotejo de um texto com outros textos” (BAKHTIN<sup>172</sup>, 1992, citado por GERALDI, 2010, p. 19), consideramos os textos analisados (orais e escritos), obtidos por meio dos instrumentos e dos processos descritos na seção anterior, como uma “corrente de comunicação verbal ininterrupta” (GERALDI, 2010, p. 19) e buscamos identificar traços de outros textos que os constituem e são constituídos por eles, explicitando que ideologias dão forma às políticas linguísticas identificadas e vice-versa.

---

<sup>172</sup> BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

## 5 IDEOLOGIAS LÍNGUÍSTICAS NA PUBLICIDADE DE ESCOLAS BILÍNGUES

No segundo semestre de cada ano, é possível verificar a presença de publicidade de escolas, bilíngues e não-bilíngues, disponível em variados veículos: jornais, revistas, *outdoors*, banners dispostos em espaços públicos de grande circulação, além de páginas institucionais na internet. Estes anúncios visam a captar novos alunos no período de matrículas para o novo ano letivo. Considerando que os discursos veiculados na publicidade de escolas bilíngues carregam ideologias linguísticas, que constituem e são constituídas por políticas linguísticas, optamos por analisar primeiramente os anúncios publicitários de escolas bilíngues, já que estas ideologias linguísticas podem orientar pais e mães na escolha do tipo de educação para seus filhos. Assim, buscarei estabelecer relações dialógicas entre os enunciados publicitários analisados neste capítulo e as políticas linguísticas oficiais e não-oficiais analisadas nos dois capítulos seguintes.

Durante o período da pesquisa, identifiquei anúncios de escolas bilíngues na cidade de Curitiba, veiculados em *outdoors* e *banners* expostos em espaço público, além de peças publicitárias divulgadas em mídias digital e impressa. Como apontado no capítulo em que trato da trajetória de investigação, os anúncios de escolas bilíngues foram selecionados com base em dois critérios: 1) ser uma rede tradicional de escolas em Curitiba e região e 2) ter passado a oferecer o currículo bilíngue em uma ou mais de suas unidades a partir do ano 2000, ou seja, não ter sido estabelecida como escola bilíngue desde a sua fundação.

A primeira publicidade que analiso é do Colégio Positivo. Segundo informações fornecidas por telefone pela própria escola no início de 2015, ela contava com duas unidades bilíngues: o Colégio Positivo Internacional<sup>173</sup>, que iniciou o currículo bilíngue em 2013 e, na ocasião da pesquisa, oferecia este tipo de ensino até o 8º ano, e o Colégio Positivo Jardim Ambiental<sup>174</sup>, cujo currículo bilíngue foi implantado a partir de 2015 e estava disponível até o 5º ano. Ressalto que o público deste colégio é composto majoritariamente por famílias brasileiras, atestado pelo fato de que a página da escola na internet está redigida exclusivamente em português, não dispondo de dispositivo para tradução em outra língua. Cabe

---

<sup>173</sup> O Colégio Positivo Internacional situa-se na zona oeste de Curitiba/PR, dentro do Campus da Universidade Positivo, no bairro Cidade Industrial.

<sup>174</sup> O Colégio Positivo Jardim Ambiental localiza-se na região central de Curitiba, no bairro Hugo Lange.

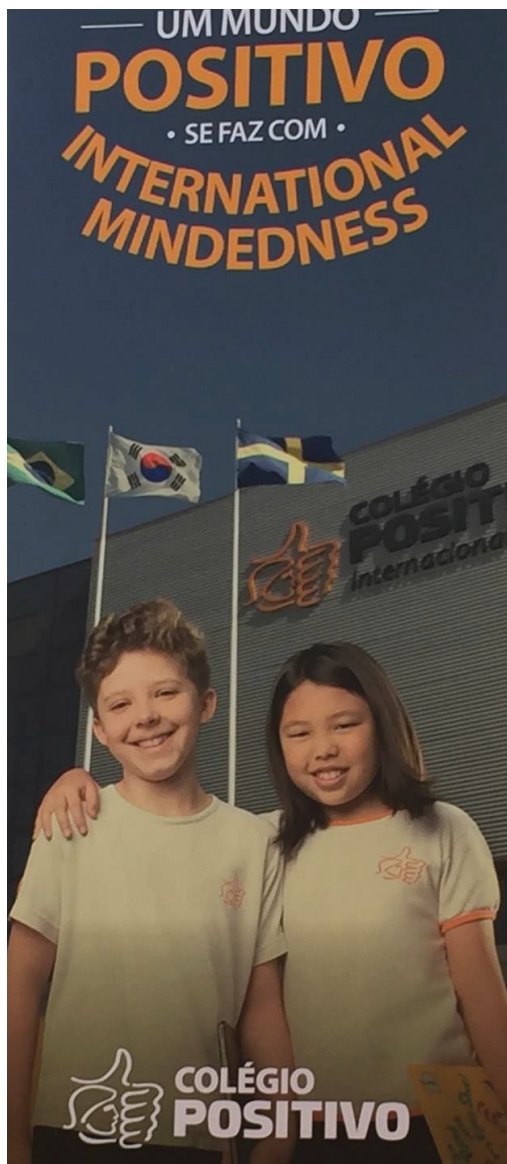


informar que o termo “internacional” tem sido adotado por escolas bilíngues na região de Curitiba, mesmo quando não há vínculo direto com outros países, nem um corpo discente majoritariamente composto por alunos de famílias estrangeiras. Mais adiante, na seção 6.2, discutirei como algumas escolas se colocam em relação a estas definições de escola “internacional” e escola “bilíngue”.

Para análise, utilizamos a foto de um *banner* exposto no corredor central do Park Shopping Barigui no segundo semestre de 2015 (figura 1 na página a seguir). Este shopping está localizado em uma região nobre da cidade de Curitiba/PR, no bairro Ecoville, perto da qual se encontram muitos dos colégios bilíngues/internacionais da cidade, e é frequentado pela classe média-alta.

Na publicidade em questão, identificamos a noção de “*international mindedness*”, isto é, uma abertura ou visão internacional, que pressupõe o entendimento e o respeito a pessoas de diferentes culturas, ou seja, uma crença no valor do pluralismo, denotado pela presença das bandeiras da Coreia do Sul e da Suécia ao lado da bandeira brasileira, bem como, pela imagem de crianças com diferentes características étnico-raciais. Por outro lado, podemos pensar qual a concepção de língua subjacente a esta proposta de ensino, uma vez que temos a adoção da língua inglesa para a proposta de uma vivência multicultural.

FIGURA 1 – BANNER DE PUBLICIDADE DE ESCOLA BILÍNGUE



FONTE: A Autora (2015)

O próprio hibridismo linguístico na utilização da expressão “*international mindedness*” em língua inglesa em uma propaganda em língua portuguesa (“Um mundo positivo se faz com *international mindedness*”) pode apontar para um foco especial neste idioma, assumindo a função de atrair um público específico – o leitor que compreende ou quer compreender a língua inglesa. A expressão em si – *international mindedness* – não é de fácil e imediato entendimento: parece requerer do leitor um alto grau de proficiência em inglês como língua adicional para ser compreendida.

Voltando à imagem utilizada na publicidade, vemos duas crianças que representam alunos do colégio, já que vestem o uniforme da escola. Notamos que têm diferentes características étnico-raciais, o que pode apontar para uma representação destes alunos como descendentes de imigrantes dos países cujas bandeiras aparecem na imagem, enfatizando a crença no valor da multiculturalidade, ou pode apontar simplesmente para o respeito à diversidade na publicidade, buscando representar não somente o branco, mas outras identidades étnico-raciais e étnico-nacionais, como os asiáticos, os negros, etc. Esta imagem pode, também, estar dialogando com comunidades de imigrantes presentes em Curitiba, ainda que as nacionalidades escolhidas não sejam as mais representativas em termos numéricos.

Navegando na página da instituição na internet (excerto na figura 2 na página seguinte), nota-se que a ênfase é no aprendizado na língua inglesa e há apenas a menção do “contato com diferentes culturas” (linhas 6 e 7) e de “vivência multicultural” (linha 9).

FIGURA 2 – EXCERTO DE TEXTO DA PÁGINA DA ESCOLA NA INTERNET



## Ensino Bilíngue

COLÉGIO POSITIVO > ENSINO BILÍNGUE

Para construir, de forma natural e espontânea, o aprendizado da Língua Inglesa a partir das primeiras fases escolares, o Colégio Positivo – Jardim Ambiental e o Colégio Positivo Júnior oferecem a Educação Infantil (Pré I e Pré II) e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) bilíngues, em período integral.

5 Nessa modalidade de ensino, o estudante conta com um ambiente exclusivo de aprendizagem para a aquisição da Língua Inglesa, estabelecendo contato com diferentes culturas e, assim, ampliando a percepção de mundo.

Diferenciais

- Possibilidade de vivência multicultural;
- 10 • Espaço especialmente projetado;
- Rotinas diferenciadas, acompanhadas por profissionais especializados;
- Disciplinas básicas do currículo nacional estudadas em português;
- Atividades culturais e esportivas conduzidas em inglês;

FONTE: Página eletrônica do Colégio Positivo. Disponível em: [www.colegiopositivo.com.br/educação-infantil-bilíngue/](http://www.colegiopositivo.com.br/educação-infantil-bilíngue/). Acesso em: 10/06/2016.

Para fins desta análise, cabe esclarecer que, neste estudo, concebemos língua como discurso (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2014): um fenômeno social mediado pelo diálogo, sendo que o outro desempenha um papel essencial na construção de significado. Estas produções de sentido não podem ser separadas dos contextos em que são estabelecidas, pois “conceber língua como discurso é perceber a língua como ideológica, perpassada por relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos (...)” (JORDÃO, 2006). Esta forma de conceber língua abarca uma determinada forma de conceber cultura: “uma forma de ver, ser, agir e pensar o mundo, a qual se constrói nas e pelas práticas discursivas, sendo, portanto, constitutiva da língua e vice-versa” (DOURADO, POSHAR, 2010, p. 34), ou, em poucas palavras, língua e cultura são indissociáveis. Portanto, cultura “é um

processo constitutivo, dinâmico e (re)construído na interação, o que coloca para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira a necessidade de problematizar a noção de cultura nacional una e homogênea (...)” (SALOMÃO, 2015, p. 361).

Com estas noções em mente, voltando ao excerto da página anterior (figura 2), percebemos na comunicação institucional da escola uma desvinculação entre língua e cultura, já que se propõe o multiculturalismo, mas vivenciado exclusivamente em língua inglesa. A cultura torna-se um elemento isolado, como se fosse possível acessar tudo o que é de múltiplas culturas unicamente por meio da língua inglesa. À medida em que se propõem “contato com diferentes culturas” (linhas 6-7) e “vivência multicultural” (linha 9) se espera, em termos linguísticos, que haja diferentes vivências multilíngues. No entanto, observa-se que essa cidadania global se efetivaria unicamente em língua inglesa, que tanto pode apontar para uma visão de inglês como língua franca, quanto pode apontar para um imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 2006)<sup>175</sup>. Se a escola vê o inglês como língua franca<sup>176</sup>, entende que os aprendizes se “utilizam (...) [de] uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles (...)” (SEIDLHOFER<sup>177</sup>, 2001, citado por EL KADRI; GIMENEZ, 2013, p. 125). Por outro lado, se o princípio subjacente é o do imperialismo linguístico do inglês, pode-se ter aí uma crença de que esta língua seria superior a outras, uma “aceitação acrítica de que o inglês teria um direito ‘natural’ de ser a língua padrão”<sup>178</sup> (PHILLIPSON, 2006, p. 357). De qualquer forma, o diálogo com outras culturas limita-se àquelas culturas dos sujeitos que também se expressam em língua inglesa. Há uma condição: promove-se uma identidade internacional, mas essa identidade só se expressa em língua inglesa, que, por sua

---

<sup>175</sup> Em seu livro sobre imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 1992), o autor explora como a língua inglesa manteve um papel dominante nas antigas colônias e seu papel central nas relações entre norte e sul. O próprio autor aponta que outros linguistas (CANAGARAJAH, 1999; PENNYCOOK, 2001) revisaram pontos fortes e limitações de seus postulados iniciais a respeito deste construto (PHILLIPSON, 2006). De qualquer forma, o autor aponta que, mesmo quando se utiliza o termo “imperialismo linguístico” de uma maneira mais frouxa, se está referindo à desigualdade e ao privilégio injusto do uso de uma língua (PHILLIPSON, 2006).

<sup>176</sup> Para uma discussão mais abrangente a respeito das visões e discursos sobre inglês como língua franca ver PENNYCOOK, Alastair. Politics, power relations and ELT. In: HALL, Graham. **The Routledge Handbook of English Language Teaching**. New York: Routledge, 2016.

<sup>177</sup> SEIDLHOFER, B. Research perspectives on teaching English as a lingua franca. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 24, n. 1, 2004, p. 209-239.

<sup>178</sup> Tradução da autora para: “(...) uncritical acceptance of English having a ‘natural’ right to be the default language.”

vez, parece ser vista como uma língua única, igual em todo e qualquer lugar, repercutindo aí a ideologia de homogeneidade linguística.

Na análise destas publicidades também é possível identificar a política linguística adotada por esta instituição: o currículo nacional (aulas e alfabetização em língua portuguesa) e o internacional (aulas em língua inglesa) parecem ser conduzidos separadamente, pois o estudante “conta com um ambiente exclusivo de aprendizagem para a aquisição da Língua Inglesa”, conforme excerto na figura 2 (linhas 5-6).

Passando para um segundo exemplo, analiso algumas peças publicitárias de duas unidades bilíngues do Colégio Bom Jesus. Esse grupo educacional conta com oito unidades na região metropolitana de Curitiba, sendo duas denominadas internacionais, que oferecem educação bilíngue: o Bom Jesus Internacional Alphaville<sup>179</sup> e o Bom Jesus Internacional Aldeia<sup>180</sup>. A unidade Alphaville oferece educação bilíngue há cerca de 15 anos, conforme apurado em contato telefônico com a escola. Já a unidade Aldeia tem uma atuação mais recente: implementou sua proposta bilíngue em 2008, sendo que a primeira turma que cursou o ensino fundamental integralmente no currículo bilíngue se formou em 2016. Da mesma forma que o Colégio Positivo, o público-alvo do grupo Bom Jesus são famílias brasileiras, sendo que a página da escola na internet (<http://bomjesus.br/>) também não possui qualquer opção de tradução em outras línguas, o que evidenciaria, se existisse, o interesse em atrair estudantes de nacionalidade estrangeira.

Utilizamos, novamente, fotos de *banners* expostos no corredor central do Park Shopping Barigui, local frequentado pela classe média-alta da região, obtidas no segundo semestre de 2015 (figura 3 na página seguinte). Cabe notar, também, que o Colégio Bom Jesus Internacional Alphaville está localizado em frente a um condomínio de grande porte e alto padrão na região metropolitana de Curitiba, construído pela principal urbanizadora do país, segundo informações obtidas no *site* da associação do condomínio (<http://alphapr.com.br/site/alphaville/>). Assim, a escolha do local da publicidade, quanto da sede desta unidade, pode estar vinculada ao público que se quer atrair.

<sup>179</sup> O Bom Jesus Internacional Alphaville tem sua sede na cidade de Colombo/PR. (<http://bomjesus.br/unidades/?unidade=internacional>).

<sup>180</sup> O Bom Jesus Internacional Aldeia situa-se na cidade de Campo Largo/PR. (<http://bomjesus.br/unidades/?unidade=aldeia>).



FIGURA 3 – BANNERS DE PUBLICIDADE DOS COLÉGIOS BOM JESUS INTERNACIONAL ALPHAVILLE E ALDEIA



FONTE: A Autora (2015)

Nestas peças publicitárias, identificamos crianças que simbolizam os alunos, pois vestem uniforme da escola, sentadas sobre uma mala de viagem e caracterizadas como aviadores. Como o próprio *slogan* da propaganda diz, trata-se da representação de exploradores “descobrimdo novos mundos”. Atrás de cada criança, encontramos a representação do globo terrestre circundado por imagens estilizadas de conhecidos monumentos nacionais, como a Torre Eiffel, a Estátua da Liberdade, o Coliseu de Roma, a Igreja da Sagrada Família, o Taj Mahal, as Pirâmides do Egito, entre outros, em uma possível referência à diversidade cultural. Estas imagens também podem estar dialogando com comunidades de imigrantes no



Brasil, que tenham interesse pelo ensino bilíngue. De qualquer forma, pode-se notar uma perspectiva tradicional de cultura, ou seja, uma visão de cultura estereotipada, vinculada a produtos culturais, ou, como adota Salomão (2015), cultura com C maiúsculo: “os grandes feitos de um povo, que se refletem em sua história, instituições sociais, obras de arte, arquitetura, música e literatura.” (p. 373). Por fim, deve-se ressaltar, ainda, a utilização da palavra “internacional” na nomenclatura destas duas unidades, possivelmente com o intuito de reforçar a adoção de uma proposta multicultural/multilíngue.

Diferentemente do Colégio Positivo, a publicidade do Bom Jesus não privilegiou nenhuma língua de outro país; ao contrário, elegeu a língua portuguesa para interagir com seus interlocutores; escolha esta que pode estar associada ao público-alvo que se quer atingir, famílias brasileiras, ou à decisão de evitar optar por uma língua em detrimento de outras.

Associando a interpretação dessas peças publicitárias com outra propaganda da escola (figura 4, na página seguinte), esta veiculada em revista impressa, torna-se possível entender melhor o papel que se atribui às línguas e os aspectos culturais oportunizados aos alunos nesta proposta pedagógica.

FIGURA 4 – FOTO DE ANÚNCIO DA ÁREA INTERNACIONAL DO COLÉGIO BOM JESUS PUBLICADO EM REVISTA IMPRESSA



**ÁREA INTERNACIONAL**

EDUCAÇÃO QUE  
**ACOLHE,**  
VALORES QUE  
**TRANSFORMAM**

Para o Bom Jesus, preparar os alunos para viver em um mundo em constante mudança passa pela **Área Internacional**, que lhes proporciona experiências interculturais por meio de ações e programas cuidadosamente planejados.

Entre as iniciativas estão o **High School**, que oferece dupla diplomação com a vantagem de os alunos não precisarem se afastar da família nem dos amigos, e os **Intercâmbios Culturais** realizados na Inglaterra e na Alemanha, que colocam os educandos em profunda imersão na língua inglesa.

Outro diferencial são as **Certificações Internacionais**: o Bom Jesus foi o primeiro Colégio brasileiro autorizado a atuar como centro aplicador dos testes de inglês da **Universidade de Cambridge** (incluindo o TOEFL) e, para o espanhol, os alunos podem realizar exames com reconhecimento internacional, como o Diploma de Español como Lengua Extranjera (D.E.L.E.), emitido pela **Universidade de Salamanca** e aplicado pelo Instituto Cervantes.

O Bom Jesus também oferece **Línguas Estrangeiras** em sua grade curricular: Inglês, Espanhol e Alemão\*, três importantes idiomas para ampliar as vivências pessoais e sociais de seus alunos.

Mais do que colocar seu filho em contato com outras línguas, o Bom Jesus deseja que ele possa compreender a diversidade cultural em que estamos inseridos, ampliando suas habilidades intelectuais e preparando-o para interagir e estabelecer novas relações e conexões sociais.

\*Alemão curricular é oferecido pelo Bom Jesus em Curitiba, nas Unidades Centro e Lourdes.

[www.bomjesus.br](http://www.bomjesus.br)

**Bom Jesus**  
Uma lição de vida

FONTE: Revista Veja, edição 2446, 07/10/2015.

Neste anúncio impresso, analisando primeiramente a imagem, temos duas crianças, representando alunos, com características físicas diferentes: o menino possui olhos claros, o que pode simbolizar uma descendência de imigrantes,

enquanto a menina tem os olhos escuros, com características mais orientais. Novamente, aqui, pode-se imaginar que se pretendeu representar diferentes identidades étnico-raciais e étnico-nacionais, em uma associação ao valor da interculturalidade proposto pela escola. De fato, a chamada “educação que acolhe, valores que transformam” em destaque no anúncio, chama a atenção para a transformação que se opera na adoção de determinados valores, entre eles a abertura ao intercultural, foco do texto da propaganda em questão, que analiso a seguir.

Segundo o anúncio, com o objetivo de preparar os alunos para viver em um mundo em constante mudança, a área internacional do colégio oferece uma série de ferramentas/vivências distintas, dentre elas o programa de *High School*<sup>181</sup>, intercâmbios culturais na Inglaterra e na Alemanha, certificações internacionais em língua inglesa e espanhola e o ensino de três línguas adicionais: inglês, espanhol e alemão. Nota-se, neste caso, que a escola oportuniza a aprendizagem em/de três línguas diferentes e, no caso do inglês, vinculada a mais de um país: Estados Unidos e Inglaterra.

Refletindo sobre a escolha destes três idiomas, as línguas inglesa e espanhola são de mais fácil associação ao contexto sociocultural em que vivemos no Brasil: a primeira, a língua tida como da globalização, e a segunda, a língua dos países vizinhos na América Latina; sendo que o ensino de ambas está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente. Já identificar as razões da oferta de alemão pode não ser de tão imediato entendimento. A resposta encontra-se no site da própria escola: “considerado o idioma dos negócios e a língua mais falada na União Europeia”<sup>182</sup>. Segundo a escola, a eleição destes três idiomas em específico, não somente busca permitir a compreensão da diversidade cultural em que se está inserido, preparando os alunos para interagir e estabelecer novas relações e conexões culturais, como apontado no anúncio, como também pode objetivar melhor prepará-los para o mercado de trabalho, avaliado como cada vez mais competitivo e globalizado. O conhecimento de línguas adicionais é visto por muitos como um diferencial no currículo, como também foi verificado na análise do Projeto-Político

---

<sup>181</sup> Dupla diplomação de ensino médio no Brasil e nos Estados Unidos, oferecido em parceria com a Universidade do Missouri (<http://bomjesus.br/diferenciais/area-internacional.vm>).

<sup>182</sup> Ver mais em: <http://bomjesus.br/diferenciais/area-internacional.vm>.

Pedagógica da instituição coparticipante e nos discursos de mães e pais de alunos, apresentados e discutidos nos Capítulos 6 e 7.

Não se pode averiguar, pelos anúncios, em que extensão experiências interculturais são proporcionadas em sala de aula. De qualquer forma, esta proposta pode se concretizar na medida em que os programas planejados consideram mais de um país onde a língua inglesa é falada (Estados Unidos e Inglaterra), ainda que sejam países pertencentes a uma categoria específica: os mais desenvolvidos.

Se colocados em relação dialógica com a iniciativa publicitária do Colégio Positivo, estes anúncios do Colégio Bom Jesus não privilegiam a língua inglesa como chave para efetivação de uma cidadania global, mas sim o pluralismo linguístico como capacitação para viver em um mundo em constante mudança. As línguas, por sua vez, parecem ainda ser vistas como homogêneas e o ensino linguístico, como monoglóstico, compartimentalizado e vinculado a determinadas nações, especialmente as mais desenvolvidas, como Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha. No que se refere ao ensino de língua espanhola, a certificação é relacionada à Espanha, embora haja certificação promovida na vizinha Argentina (o CELU – Certificado de Espanhol Língua e Uso). Não se veicula, por exemplo, o interesse em verdadeiramente descobrir novos mundos, como os países onde se fala inglês na África e na Ásia, ou alemão em outros países da Europa e outras comunidades ao redor do mundo, ou aqui bem perto de nós, no Brasil mesmo. Assim, a ideologia dominante, que considera uma nação igual a uma língua, una e estável, pode estar sendo replicada.

Por fim, analiso o texto institucional constante da página do Colégio Dom Bosco na internet (figura 5 na página seguinte). Esse grupo educacional oferece currículo bilíngue da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental em três de suas unidades, segundo o *site* da escola: o Centro de Educação Infantil<sup>183</sup>, a Unidade Ahú e a Unidade Batel. Estas três unidades se localizam em bairros tradicionais da cidade, onde também vivem pessoas de classe média-alta. Da mesma forma que os dois colégios anteriores, o público-alvo do Colégio Dom Bosco parece ser estudantes brasileiros, pois, novamente, a comunicação se efetiva exclusivamente em língua portuguesa, sem qualquer opção de tradução para outros idiomas.

---

<sup>183</sup> O Centro de Educação Infantil do colégio localiza-se, também, no Bairro do Ahú.



FIGURA 5 – TEXTO DA PÁGINA DO COLÉGIO DOM BOSCO NA INTERNET

**ENSINO BILÂNGUE**

MAIS DO QUE SABER UM SEGUNDO IDIOMA, É VIVER NUM SEGUNDO IDIOMA.

5 De maneira natural e espontânea, no Dom Bosco seu filho aprende uma segunda língua enquanto cresce. O Ensino Bilíngue Dom Bosco, do Nível III da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, permite que ele aprecie outras culturas, explore novos conceitos e, principalmente, entenda a importância de ser bilíngue para seu futuro.

10

- Oportunidade de integrar conteúdos acadêmicos a práticas lúdicas, numa rotina mais agradável, dinâmica e divertida.
- Aulas são ministradas em inglês e os alunos aprendem o idioma em situações rotineiras.
- Seis áreas temáticas: Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Artes, Ciência e Tecnologia, Educação Pessoal, Social e Física.
- Desenvolve benefícios como criatividade e sensibilidade ao se comunicar.

15

20

CEO na China

MBA nos EUA

Intercâmbio no Canadá

Férias em Orlando

**DOM BOSCO** GRUPO VOLTAR

Proposta Projeto Dom Digital Bilingue Esportes Ed. Infantil Ensino Fundamental I e II Ensino Médio

Matricule-se já Rematricula Conheça o Dom Bosco Fale Conosco

Fonte: Página na internet do Colégio Dom Bosco  
<http://www.dombosco.sebsa.com.br/matriculas2013/bilingue.php>. Acesso em: 18/09/2015.

Na imagem, vemos uma criança que representa os alunos do Colégio, vestindo uniforme e apontando para uma escala onde se lê: “férias em Orlando, intercâmbio no Canadá, MBA nos Estados Unidos e CEO na China”, que apontam objetivos a serem atingidos e que podem estar relacionados a diferentes fases da vida (na infância, férias; na adolescência, intercâmbio; na juventude, MBA; e na vida adulta, CEO de uma empresa na China). Essa escala retoma a imagem das medições de crescimento (normalmente feita pelos pais) e relaciona as fases da vida com objetivos a serem alcançados. Dos três colégios analisados, este é o que apresenta um anúncio com vinculação mais explícita entre conhecimento de língua adicional e sucesso pessoal e profissional. Indica-se que o aluno, ao dominar uma língua adicional, pode seguir numa crescente ascensão que vai do lazer, à experiência escolar e especialização internacionais, até o mais alto cargo em uma empresa no exterior. Mais do que isso, vincula-se este sucesso pessoal e

profissional unicamente à língua inglesa, como explicitado no texto (“as aulas são ministradas em inglês”, linha 14), que, como no caso do Colégio Positivo, pode apontar tanto para o inglês como língua franca, quanto para o imperialismo linguístico. O inglês aparece como uma língua homogênea, vinculada a nações como os Estados Unidos e o Canadá.

Na propaganda do Colégio Dom Bosco, identifica-se apenas uma menção à apreciação de outras culturas (linha 8), sem mencionar como isto é oportunizado ao aluno. Novamente, parece se tratar de educação bilíngue em uma perspectiva monoglóssica, já que apenas disciplinas específicas são ministradas em língua inglesa (linhas 16, 17 e 18), além de práticas lúdicas, compartimentalizando as práticas linguísticas dos alunos.

Nesta seção, discuti algumas das ideologias linguísticas que constituem a educação bilíngue de elite no Brasil, a partir da análise da propaganda de escolas em variadas mídias. Esta análise é relevante na medida em que a publicidade carrega ideologias que podem orientar pais e mães no momento de comparar as diferentes ofertas propostas pelas escolas bilíngues e decidir qual o tipo de educação bilíngue parece ser mais apropriado para seus filhos. As ideologias linguísticas também orientam e são retroalimentadas pelas políticas linguísticas oficiais, bem como pelas políticas institucionais de escolas bilíngues e aquelas desenvolvidas por outros atores sociais, como pais/mães de alunos e coordenadores/professores de escolas bilíngues, como passaremos a discutir nos dois capítulos seguintes.

Ao examinar estes cinco anúncios de três escolas bilíngues com unidades em Curitiba/PR e região metropolitana, foi possível identificar várias das dimensões de análise apontadas por Kroskrity (2004) relativas à investigação de ideologias linguísticas. Primeiramente, ficou evidente o interesse das escolas em associar a aprendizagem de línguas com o sucesso dos alunos, em linha com a primeira dimensão, pela qual se entende que a língua/linguagem é concebida à luz dos interesses de determinados grupos sociais ou culturais.

Além disso, entende-se que as ideologias são múltiplas, conforme postulado na segunda dimensão, porque estão alicerçadas nas experiências sociais, sendo que estas não são uniformemente distribuídas pelos diferentes agrupamentos e subdivisões sociais. Assim, no *corpus* analisado identificou-se variadas ideologias, conflitantes ou não, como o imperialismo linguístico, uma perspectiva monoglóssica

de língua e ensino, a vinculação de língua a um estado-nação, a homogeneidade linguística e o plurilinguismo.

Por fim, constamos, também, o modo como as ideologias linguísticas são utilizadas na construção e representação de variadas identidades culturais e sociais, como, por exemplo, a identidade de aluno bilíngue, que, pretensamente, se tornará preparado (devidamente equipado com seus conhecimentos plurilíngues) para os desafios de um mundo cada vez mais globalizado e em constante mudança.



## 6 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM AÇÃO NA ESFERA OFICIAL

Neste capítulo, nosso foco de análise está associado a dois conjuntos de documentos: 1) algumas propostas multilíngues constantes do projeto político-pedagógico (PPP) da instituição coparticipante desta pesquisa (seção 6.1); e 2) as correspondências emitidas por um Grupo de Escolas Internacionais e Bilíngues de Curitiba (GEBIC) e dirigidas aos Conselhos Estadual (Paraná) e Nacional de Educação, bem como as respectivas respostas destes órgãos quanto à regulamentação da educação bilíngue de elite no Brasil (seção 6.2). Cabe informar que este último conjunto de documentos me foi disponibilizado pelo Colégio Alegre e por outra instituição integrante do GEBIC, como parte da pesquisa de campo realizada. Esta análise se dará de maneira dialógica de forma a estabelecer relações com outros enunciados de modo a pensar as concepções, funções e lugares das línguas no contexto escolar.

Retomando a perspectiva de que políticas linguísticas são desenvolvidas por indivíduos, grupos socialmente organizados, instituições, ou governos (SPOLSKY, 2004), entendemos que o PPP de uma escola, documento que organiza atividades e projetos relativos ao ensino-aprendizagem, constitui inicialmente parte da política institucional; porém, na medida em que somente pode ser implementado mediante parecer favorável do órgão educacional competente (Núcleo de Educação do Município, no caso da instituição coparticipante), se converte em um documento oficial. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2005, p. 345), "o projeto [PPP] é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação." O marco regulatório do Projeto Político Pedagógico escolar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96). Em seu artigo 12º, a LDB prevê que "[o]s estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica", ou seja, a implementação de um PPP é uma exigência oficial. Portanto, temos que o PPP é um enunciado produzido na esfera institucional escolar em diálogo com a esfera oficial (BAKHTIN, 2011).

Similarmente, entendemos que a busca por flexibilizar a legislação educacional no que tange à língua de instrução, efetivada por meio de consultas por parte do grupo de escolas a órgãos dos governos estadual e federal, se realiza no

entrecruzamento das esferas institucional e oficial, uma vez que as respostas destes órgãos instituem políticas linguísticas oficiais.

## 6.1 PRÁTICAS MULTILÍNGUES DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE À LUZ DE ENUNCIADOS CONSTANTES DE SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Colégio Alegre está estabelecido na área geográfica determinada para esta pesquisa (Curitiba e região metropolitana) desde 1980, como o que se convencionou chamar de “escola internacional”, pois oferece ensino ministrado em mais de uma língua desde a educação infantil até o ensino médio e possui vínculo com um país europeu. Durante seus 36 anos de existência, o colégio cresceu significativamente e seu corpo discente se transformou: era inicialmente composto majoritariamente por alunos estrangeiros, mas, de lá para cá, observa-se uma crescente parcela de alunos brasileiros, que chega hoje a cerca de 80% dos 650 alunos.

Desde a sua fundação, uma série de documentos oficiais se encadeiam até a implementação do atual projeto político-pedagógico da escola (PPP), datado de 2008, como a autorização de funcionamento emitida em 1981 pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, sendo que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental obtiveram reconhecimento definitivo em 1985 e o Ensino Médio em 1995; o reconhecimento como escola bilíngue pela mesma secretaria no ano 2000; além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Nacionais Curriculares e outros referenciais curriculares brasileiros e europeus.

O PPP do Colégio Alegre é composto por seis volumes, a saber:

Volume I – Aspectos Gerais

Volume II – Centro de Educação Infantil

Volume III – Ensino Fundamental de 9 Anos

Volume IV – Áreas do Conhecimento (A-I)

Volume V – Áreas do Conhecimento (J-Z)

Volume VI – Regimento Escolar

No volume de Aspectos Gerais, encontramos o marco situacional (identificação e histórico da instituição e organização escolar), o marco relacional (com comunidade, famílias e parceiros do colégio), o marco conceitual (embasamento legal, missão da escola, princípios pedagógicos, fundamentação

teórica, metodologia e objetivo geral), o marco operacional (avaliações, entre outros) e o marco de orientação aos funcionários.

Na análise deste documento, buscamos identificar as concepções, funções e lugares das línguas no contexto escolar, assim como a concepção de ensino de línguas e de educação bilíngue da escola. Além disto, buscamos verificar relações estabelecidas com as línguas, como por exemplo, a relação entre língua e cultura.

O Colégio Alegre se apresenta como “uma instituição de ensino bilíngue, internacional e multicultural” (PPP, 2008, p. 51), cuja missão é

promover o processo de ensino-aprendizagem num ambiente em que se valorize o pluralismo de ideias e culturas, educando cidadãos para que atuem de forma responsável na sociedade e desenvolvam continuamente a capacidade de reflexão sobre a realidade na qual vivem. (PPP, 2008, p. 51).

Cabe esclarecer que o Colégio Alegre adota duas línguas de instrução (alemão e português) durante todo o ensino fundamental, ao lado do inglês como língua adicional (disciplina opcional no 4º e 5º anos e obrigatória do 6º ao 9º ano). Já no ensino médio, os alunos cursam as disciplinas do Programa do *International Baccalaureate* (IB)<sup>184</sup>, implantado a partir do ano 2000, que são ministradas em duas línguas: a língua materna (neste caso, português para a maioria dos alunos, mas também pode ser o alemão para outros) e a língua inglesa, em disciplinas como *Theory of Knowledge* (Filosofia e Sociologia) e *Creativity, Action and Service* (Arte). Além disso, os alunos também podem optar entre alemão e francês como disciplina de língua adicional. Assim, como projeto de escola, o Colégio Alegre configura-se como um espaço multilíngue de aprendizagem, apesar de se dizer bilíngue, porque os alunos convivem com o multilinguismo desde muito cedo. Essa diversidade linguística foi observada nas práticas do cotidiano escolar, como demonstrado neste excerto do diário de campo:

### Excerto 3

Hoje, durante minha permanência semanal na biblioteca do Colégio Alegre, enquanto examinava o volume I do PPP, pude observar diversas práticas linguísticas ocorrendo simultaneamente: um grupo de alunos do ensino médio discutiam, em inglês, sobre um projeto a ser entregue na semana seguinte; uma turma de educação infantil, que adentrou a biblioteca para leitura em roda, interagia

<sup>184</sup> Fundada em 1968, a *International Baccalaureate*® (IB), de acordo com o *site* da instituição, é uma “fundação educativa sem fins lucrativos que oferece quatro programas altamente respeitados de educação internacional que desenvolvem as habilidades intelectuais, pessoais, emocionais e sociais necessárias para viver, aprender e trabalhar em um mundo cada vez mais globalizado. As escolas devem ser autorizadas, pela organização IB, para oferecer qualquer dos programas.” Fonte: página da instituição da internet. Disponível em: <http://www.ibo.org/about-the-ib/>. Acesso em: 17/11/2016.

com as professoras ora em língua portuguesa, ora em língua alemã; uma professora apresentava o colégio a um casal de pais, utilizando o português para se dirigir a eles e o alemão para conversar com outras pessoas da escola que a interpelavam.

(Diário de campo, 16 abril 2016)

Um aspecto em que se pode verificar o bilinguismo português-alemão proposto pela escola é o processo de alfabetização. O PPP afirma que os alunos são alfabetizados “na primeira série regular do Ensino Fundamental, primeiramente em português com seis aulas semanais e se inicia o processo de preparação para alfabetização em alemão, também com seis aulas semanais, sendo uma de matemática”. (PPP, 2008, p. 77, grifo nosso). Aqui nota-se que a língua alemã também é utilizada para ensinar disciplinas da base nacional comum da matriz curricular brasileira, neste caso, a matemática, mas a língua portuguesa tem lugar de destaque no processo de alfabetização. Outrossim, na medida em que a alfabetização é pensada primeiramente em língua portuguesa e, posteriormente, em língua alemã, na tentativa de evitar uma interferência entre os dois códigos, observa-se uma ideologia de purismo linguístico no que se refere à escrita e uma visão monoglóssica de bilinguismo (GARCÍA, 2009), na qual, supostamente, os falantes mantêm as línguas separadas em repertórios linguísticos distintos.

O volume IV do PPP traz disposições adicionais sobre o ensino da língua alemã. Neste volume, que trata das áreas do conhecimento (da letra A à letra I), lê-se que o ensino da língua alemã “tem como meta primordial facilitar o processo de interação dos alunos com diferentes culturas” (2008, p. 22), já que, “com o processo de globalização, é primordial o conhecimento da língua alemã como uma segunda língua na formação do profissional” (op. cit.). Colocando-se esta citação do PPP do Colégio Alegre em relação dialógica com a publicidade de outras escolas bilíngues, tem-se uma reafirmação da vinculação entre domínio de línguas adicionais com sucesso profissional, como no caso da publicidade do Colégio Dom Bosco, e da inclusão do alemão no “rol de línguas importantes/relevantes” para se dominar, por supostamente ser a língua dos negócios e a mais falada na União Europeia, no caso da publicidade do Grupo Bom Jesus.

O PPP também aponta que temas transversais são inseridos nas aulas de língua alemã, como Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultura, Trabalho e Consumo e que “conviver com diferentes raças, culturas, religiões, costumes faz parte do (...) dia-a-dia [da escola]” (PPP, 2008, p. 23). De

fato, além do corpo docente e administrativo contar com colaboradores brasileiros e estrangeiros, que falam duas ou mais línguas, também pude observar, durante a pesquisa de campo e realização das entrevistas, a presença de famílias de diferentes nacionalidades, oportunizando ao aluno, assim, a vivência de diferentes aspectos culturais.

Na sequência, o Volume IV do PPP lista uma série de habilidades e conteúdos trabalhados na disciplina de alemão como língua “estrangeira” em todas as séries. A partir da 3ª série, surge a menção a um “Curso Básico” destinado aos alunos ingressantes na escola naquela série e que não possuem conhecimento do alemão, para que possam adquirir as noções elementares da língua. O curso básico é ministrado em aulas particulares ou coletivas, de forma a capacitar os alunos para integrar a turma regular nas aulas de alemão. A seção seguinte trata dos conteúdos de alemão como língua materna. Os alunos que aprenderam e utilizam a língua alemã em casa são alocados em turma específica e utilizam um material didático diferente dos demais. Também são apresentados os conteúdos e habilidades trabalhados por série até a quinta série.

Além desta separação do ensino de alemão como língua adicional e como língua materna, verifiquei, por meio das entrevistas, que há segmentação suplementar nas turmas de alemão como língua adicional: os alunos são separados segundo suas habilidades linguísticas em três turmas. A turma A com alunos menos proficientes ou que desconhecem o idioma, a turma B com alunos com conhecimentos intermediários da língua e a turma C com os alunos mais proficientes, como observamos pelo excerto 4 no qual transcrevo a fala de Camila, coordenadora pedagógica.

#### Excerto 4

(24:47) **E:** OK, é... Eu esqueci de perguntar sobre o alemão materno, né, o alemão materno, naquela divisão de turmas A, B, C, seria a turma A, ou, desculpa, a turma C? Ou é separado ainda?

(25:01) **CAMILA:** Nós temos um grupo D [ah, o D], o D, onde uma professora tem todas as crianças, tanto faz se vem do 3o. ou 5o. ano, [um-hum] os alunos que tem língua materna alemã.

(25:15) **E:** Ah, entendi.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 25 maio 2016)

Apesar de o PPP mencionar o ensino de alemão como língua materna, Danilo, participante da pesquisa e pai de duas alunas do Colégio Alegre, relata que

a implementação de uma turma específica de alemão como língua materna se deu apenas recentemente.

#### Excerto 5

(11:05) **DANILO**: Nós somos umas três ou quatro famílias que são bilíngues. E as nossas filhas, nós percebemos que elas não faziam nada (na aula de alemão).

(11:10) **E**: Entendi.

(11:11) **DANILO**: Então nós conversamos com eles aqui e, depois, agora eles fizeram uma, uma... [uma turma], uma turma especial com... onde as famílias são... onde a língua é materna.

(11:27) **E**: Um-Hum. Ah, eu não sabia disso. Então, antes, só tinha aquele nivelamento A, B, C [sim]. Não tinha alemão materno.

(11:32) **DANILO**: Não [foi uma conquista...]. E agora são o A., a V. e o A., esses três, eles têm uma aula especial com uma professora que fala língua alemã materna (...) que dá aula para eles. Isto já melhorou bastante.

(11:50) **E**: Isto faz quanto tempo, o senhor se recorda?

(11:53) **DANILO**: Acho que faz um ano.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 20 junho 2016)

Pode-se observar, na fala deste participante da pesquisa, que o ensino de alemão como língua materna atende a uma demanda dos pais dos alunos. Essa demanda tinha em vista um processo de ensino-aprendizagem mais produtivo para as crianças falantes de alemão como língua materna. Nesse sentido, pode ser vista como uma política empreendida pelos sujeitos. Além disto, esses pais são orientados por uma visão de que o ensino de uma língua “estrangeira” difere do ensino de língua materna.

Não há referência, no PPP, de nenhum procedimento específico relacionado a alunos que falam línguas diferentes do alemão adotado pela escola, por exemplo, provenientes de comunidades de imigração que não falam o alemão considerado culto, ou filhos de trabalhadores temporários estrangeiros que falam outras variedades de alemão. Foi possível apenas identificar, em uma entrevista, uma consideração especial ao aspecto lexical, de modo que a escola tem por procedimento apresentar duas palavras diferentes, uma supostamente utilizada pelos alemães e a outra, pelos suíços, repercutindo, assim, uma ideologia de correspondência entre línguas e nações. Os alemães (alemão alemão) falam diferente do que falam os suíços (alemão suíço).

#### Excerto 6

(06:10) **E**: É o que acontece na transição do primeiro ano, porque aí no primeiro ano você tem uma matriz curricular com disciplinas a serem ministradas em português.

(06:17) **CAMILA:** Exatamente.

(06:18) **E:** Como que você... como isso acontece?

(06:20) **CAMILA:** Então, a partir do maternal, é... temos três turmas de maternal, Maternal I, II e III, e depois vem Pré I, Pré II. A partir do Maternal I nós temos, como posso dizer..., nós temos um livro de vocabulário. O vocabulário que as crianças dominam no final do Maternal I, no final do Maternal II, até o final do Mater- ...é Pré II.

(06:53) **E:** Isso é do professor? É um guia do professor?

(06:56) **CAMILA:** Sim, a gente, as colegas, as professoras fizeram este vocabulário. Porque a criança sai do Maternal II, vai para o Maternal III, a professora sabe exatamente onde a criança está, referente à língua alemã [claro]. Então ela pode dar continuidade [prosseguir]. Então, você vê nas turmas de Maternal I e II, tem uma frase com duas palavras, a partir do Maternal III, tem uma frase com três, depois, no final, no Pré II, tem uma frase completa.

(07:35) **E:** Um-hum, então vai adicionando essa complexidade aos poucos.

(07:44) **CAMILA:** Sim. E pra uma fala, digamos, *velo*, bicicleta, [um-hum] tem... o suíço fala *velo*, o alemão fala *fahrrad*. Então, usa a mesma linguagem... A gente também tem neste documento.

(08:06) **E:** Neste guia. Entendi.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 25maio 2016)

Além das aulas de alemão, como língua adicional ou materna, e de uma aula de matemática ministrada em língua alemã, o currículo do Colégio Alegre prevê uma disciplina chamada “Conhecimentos Gerais” (*Sachkunde*), parte da disciplina de Ciências, que também é ministrada em alemão. Segundo as matrizes curriculares constantes do Volume IV do PPP, esta disciplina é dada no Ensino Fundamental a partir da terceira série, com três aulas semanais. Outras disciplinas ministradas em língua alemã são Iniciação Musical / Música, ministradas durante todo o ensino fundamental, por meio de uma aula semanal.

Em suma, tem-se primordialmente uma política linguística de bilinguismo português-alemão, na qual o alemão é ensinado como língua adicional ou materna e também é utilizado como meio de instrução em parte das disciplinas de Matemática, Música e Ciências (Conhecimentos Gerais) durante o ensino fundamental. Há, por outro lado, também uma política de multilinguismo. A partir do quarto ano, o ensino do inglês como “língua estrangeira” é ofertado como disciplina adicional. Do sexto ano em diante, o ensino da língua inglesa é obrigatório. Lembrando que na educação infantil, a política linguística pretendida é próxima de uma imersão na língua alemã, ainda que a língua portuguesa funcione como apoio quando necessário. Já no Ensino Médio, tem-se uma ampliação da oferta de línguas, com opção de estudar francês e alemão como língua adicional, além de o ensino ser parcialmente ministrado em inglês, configurando uma política multilíngue neste nível.



Em relação a essa política de multilinguismo, é importante retomarmos o Volume I do PPP (2008). Dentre os nove itens que o Colégio Alegre afirma oferecer aos seus alunos, quatro dizem respeito a aspectos multilíngues/multiculturais:

- professores brasileiros e estrangeiros qualificados;
- turmas com número de alunos de acordo com padrões europeus;
- preparação para a certificação em línguas estrangeiras;
- programa de diplomas da *International Baccalaureate* (IB). (PPP, 2008, p. 52).

No que se refere ao número de alunos por turma seguir padrões europeus, a escola não explicita o que esse parâmetro seria exatamente, mas talvez seja possível inferir que haveria um número de alunos menor por sala do que o padrão nas escolas brasileiras, repercutindo aí uma visão eurocêntrica, tendo as práticas europeias como modelos/normas a serem seguidos/as. Vale lembrar que o PPP, além de se constituir como um documento que norteia as práticas pedagógicas das escolas à luz da legislação educacional, também tem outros interlocutores, os pais e as mães de alunos, por exemplo. Neste caso, a escola busca reafirmar sua proposta diferenciada e os elementos que a caracterizam como uma escola bilíngue, internacional e multicultural.

O Colégio Alegre, em sua proposta pedagógica, conforme Volume I do PPP, propõe integrar o currículo brasileiro com um currículo estrangeiro e reconhece que língua e cultura se constituem numa relação de imbricação, na medida em considera que existem diferentes formas de aprender a aprender os conteúdos vivenciados nas distintas línguas utilizadas como meio de instrução:

O Colégio (...) mantém um currículo brasileiro completo. O currículo [estrangeiro] é ministrado em alemão, num ambiente multicultural. Esta integração torna-se um privilégio, por poder contar, em um mesmo ambiente, com métodos que contemplem o[s] processos de aprender a aprender, dentro dessas diferentes culturas. (PPP, 2008, p. 60).

Esta relação é posta em jogo nos processos de aprendizagem propostos pelo Colégio Alegre, como na disciplina de trabalhos manuais (*Werke*), ministrada em língua alemã para todas as séries como parte da disciplina de Artes. Pelo excerto que segue, no qual a professora Bárbara descreve um fato ocorrido na aula da disciplina que ministra, verifica-se a vivência de um elemento da cultura estrangeira, originalmente vivenciado em outra disciplina ministrada na língua alemã (trabalhos manuais), mas que alterou a prática dos alunos em outras disciplinas. Ou seja, o conteúdo ministrado em alemão (trabalhos manuais) reengendrou as práticas destes alunos em outros contextos.

### Excerto 7

(23:11) **PROFª BÁRBARA:** Então, em *Werke*, eles aprendem a costurar. Então quando eles caem, os meninos principalmente, no joelho, eles remendam [um-hum]. Que colégio você vê meninos remendendo? E isso eu estranhei muito quando entrei aqui, porque, às vezes, eu estava dando uma aula teórica... e os meninos, assim: *professora, posso costurar enquanto a senhora tá falando?* (Risadas). E, daí eu achei estranho, mas só pra ver o que é que era, eu falei: pode [claro]. Eles puxaram, lá, o negocinho e ó! O outro já puxou um bordado e outro já fez um peso de porta. Eles me ouvindo e daí eu, assim, né, ia dialogando pra ver se realmente não estavam distraídos... Eles lá, sabe, assim, só no nosso colégio!

(23:48) **E:** Sim, respeitam, né, esses diferentes estilos de aprendizagem, né, porque não significa que você está fazendo uma atividade manual, que isto está desperdiçando, necessariamente, a sua compreensão daquele, daquele conteúdo.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 17 maio 2016)

Assim como apontamos, tanto no PPP quanto nas práticas, a materialização das propostas multicultural e bi/multilíngue da escola, trazemos agora outros elementos documentais que corroboram sua proposta bi/multilíngue. No que se refere à comunicação oficial entre escola e alunos/pais/mães, por exemplo, foi possível observar que esta é notadamente bilíngue, em português e alemão, como demonstrado na comunicação utilizada para convocação de alunos para recuperação bimestral, constante do PPP da escola e reproduzida na próxima página (figura 6). No processo de comunicação institucional, estas duas línguas parecem ocupar lugares similares, o que pode ser comprovado também em todas as comunicações e placas indicativas presentes nos espaços comuns da escola, as quais são escritas em, pelo menos, duas línguas (figura 7).

FIGURA 6: COMUNICAÇÃO DE CONVOCAÇÃO PARA RECUPERAÇÃO TRIMESTRAL

RECUPERAÇÃO		STÜTZUNTERRICHT	
<b>Convocação</b> O aluno(a) deve freqüentar as aulas de recuperação marcadas.		<b>Aufgebot</b> Die Schülerin/der Schüler muss den Stützunterricht an den eingetragenen Daten besuchen.	
1º bimestre		1. Quartal	
Horário/Zeit			
13:00-13:45			
13:50-14:35			
14:50-15:35			
Observações / Bemerkungen: _____			
<b>Confirmação / Bestätigung:</b> Estou ciente de que minha filha/meu filho deve freqüentar as aulas de recuperação acima marcadas. Wir haben zur Kenntnis genommen, dass unsere Tochter/ourer Sohn den Stützunterricht an den oben festgesetzten Nachmittagen besuchen muss.			
Data:	Assinatura dos Pais:		
Datum:	Unterschrift der Eltern: _____		
2º bimestre		2. Quartal	
Horário/Zeit			
13:00-13:45			
13:50-14:35			
14:50-15:35			
Observações / Bemerkungen: _____			
<b>Confirmação / Bestätigung:</b> Estou ciente de que minha filha/meu filho deve freqüentar as aulas de recuperação acima marcadas. Wir haben zur Kenntnis genommen, dass unsere Tochter/ourer Sohn den Stützunterricht an den oben festgesetzten Nachmittagen besuchen muss.			
Data:	Assinatura do Responsável:		
Datum:	Unterschrift der Eltern: _____		

FONTE: PPP da instituição coparticipante (Volume I, 2008, p. 114)

FIGURA 7: PLACAS INDICATIVAS EM MAIS DE UMA LÍNGUA NO AMBIENTE ESCOLAR



FONTE: A Autora (2016).

Na imagem das placas indicativas, chama atenção o destaque dado à língua alemã: tamanho de letra maior e a ordem de colocação – primeiro as palavras em alemão e depois em português. No documento enviado aos responsáveis pelos estudantes, a ordem é inversa à das placas – a língua portuguesa é utilizada primeiro, depois a língua alemã. Essas escolhas distintas podem ser decorrentes dos interlocutores em foco e dos objetivos em relação a estes, pois, como assinala Bakhtin, os recursos linguísticos empregados nos enunciados são decorrentes do projeto de dizer do locutor em relação ao interlocutor em uma situação de enunciação específica (BAKHTIN, 2011).

Assim, embora também possam se constituir como cartão de visitas para pais e responsáveis, as placas são especialmente direcionadas à comunidade escolar mais imediata: estudantes, professores e funcionários. Por se propor como colégio bilíngue português/alemão, o uso da língua alemã em destaque pode ser uma escolha orientada para promoção de práticas letradas significativas em ambas as línguas, mas com ênfase na língua alemã, uma vez que fora da escola os estudantes já vivenciam predominantemente práticas letradas em língua portuguesa.

Por outro lado, o documento direcionado aos responsáveis pelos alunos pode indicar que – mesmo sabendo que a maioria destes é de brasileiros – enfatiza-se que o colégio é bilíngue e de fato utiliza a língua alemã nas suas distintas práticas linguísticas. Essa mesma indicação pode ser assinalada em relação às placas no que se refere à presença dos pais no contexto escolar; as placas teriam dupla interlocução e, em relação aos responsáveis, o foco pode ser reafirmar o bilinguismo assumido pela escola. Essas escolhas distintas podem ser decorrentes, portanto, de projetos de dizer distintos: para os estudantes, um projeto formativo, em que as placas compõem as práticas letradas escolares com o objetivo de que os estudantes

vivenciem usos linguísticos efetivos das diferentes línguas no contexto escolar; para os pais e responsáveis, o uso das línguas teria um efeito de afirmação/confirmação do bilinguismo oferecido como bem pelo Colégio.

A proposta, nesta seção, foi analisar o documento institucional - o Projeto Político Pedagógico - estabelecendo relações dialógicas com outros enunciados de modo a pensar as concepções, funções e lugares das línguas no contexto escolar: línguas usadas com funções de promoção do colégio como bilíngue especialmente em relação aos pais e responsáveis; com função formativa especialmente em relação aos estudantes, propiciando práticas letradas em mais de uma língua; com função de interação entre professores e estudantes nas atividades pedagógicas e entre estudantes para realização das atividades escolares. As línguas portuguesa, alemã e inglesa estão presentes em distintos espaços da escola, não apenas nas aulas das disciplinas segundo o previsto no PPP, mas também em placas e documentos para além do contexto da sala de aula, em interações entre professores e alunos e entre estudantes em diferentes espaços, como a biblioteca, o que faz desta uma escola multilíngue. Em relação às concepções de ensino de línguas e de educação bilíngue da escola, observa-se que a escola propõe o ensino ministrado majoritariamente nas línguas portuguesa e alemã com promoção de práticas letradas para uso efetivo das línguas de ensino. A alfabetização em cada língua em separado pode indicar uma ideologia de purismo linguístico e de visão monoglóssica de bilinguismo (GARCÍA, 2009), o que nos conduziria a uma visão de língua como unidades discretas. Essa visão parece ser reforçada pela orientação da escola de ter disciplinas ministradas em língua alemã e outras disciplinas ministradas em língua portuguesa. Nesse sentido, observa-se uma orientação para o bilinguismo e para o multilinguismo, mas com tonalidades de línguas separadas, com usos separados, no que se refere ao ensino. A análise deste documento nos permitiu indicar ideologias linguísticas, como as aqui apresentadas, e políticas linguísticas num nível intermediário, institucional.

## 6.2 DOCUMENTOS DO GRUPO DE ESCOLAS BILÍNGUES E INTERNACIONAIS DE CURITIBA (GEBIC) AOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO

Em meados de 2011, representantes de sete escolas bilíngues e internacionais sediadas na região metropolitana de Curitiba organizaram um grupo

de debates acerca da educação bilíngue no Brasil, com vistas a promover um diálogo com os órgãos governamentais competentes, na ambição de fomentar uma atualização da legislação educacional brasileira para que regule este tipo de ensino, provendo critérios e requisitos desta oferta.

Em reuniões periódicas, os representantes de cada escola compartilharam tanto suas dificuldades na administração de um currículo bilíngue frente às limitações impostas pela legislação, quanto informações relevantes (estudos acadêmicos, consultas similares realizadas em outros municípios/estados) para que sua proposta de educação bilíngue estivesse bem fundamentada, de forma a construir colaborativamente um documento de consulta sobre o reconhecimento e a normatização da oferta de ensino bilíngue e internacional no Brasil. Esta consulta foi realizada primeiramente ao Conselho de Educação do Estado do Paraná e, mediante orientação do referido órgão, foi posteriormente direcionada ao Conselho Nacional de Educação.

Iniciamos a análise por esse primeiro documento do Grupo de Escolas Bilíngues e Internacionais de Curitiba (GEBIC) que se constitui como uma Petição de consulta ao Conselho Estadual de Educação, realizada por intermédio da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, a qual foi protocolada pelo GEBIC em 27 de setembro de 2011. Como já mencionado, outras petições de consulta precederam esta formulada pelo GEBIC em 2011; há, inclusive, menção a estes documentos ao longo do texto elaborado pelo GEBIC, pois o grupo recuperou estas consultas realizadas anterior e individualmente por escolas em outros estados, bem como, as respectivas respostas dos órgãos educacionais via pareceres e também outras deliberações efetuadas por órgãos educacionais nas várias esferas da administração pública. Estes documentos se constituem, portanto, como uma cadeia de enunciados oficiais (BAKHTIN, 2011). Nosso foco está em ressaltar as ressonâncias, apontando os elementos comuns entre estes enunciados, mas também as dissonâncias presentes nesta cadeia enunciativa.

O mais antigo dos documentos compartilhados pelo GEBIC foi emitido em 18 de dezembro de 1980 pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Trata-se de uma Deliberação (nº 77/1980) da Comissão de Legislação e Normas que fixou regras para autorização de funcionamento de cursos bilíngues no referido estado. Por meio desta deliberação, em seu artigo 3º, foi concedido aos cursos bilíngues o direito de funcionamento a título de Escola Experimental, desde



que obedecessem às condições adicionais (transcrevo abaixo as relacionadas a línguas) em relação às disposições contidas na Deliberação nº 30/77<sup>185</sup>:

- a) as atividades curriculares de 1ª a 4ª série no Ensino de 1º Grau (atualmente Ensino Fundamental) devem ser ministradas por professores brasileiros e desenvolvidas em língua portuguesa;
- b) paralelamente a estas atividades, nas séries indicadas na alínea anterior, será permitido o ensino de idioma ou idiomas estrangeiros, ministrado por professor especializado;
- c) os professores das disciplinas de Português, História do Brasil, Geografia do Brasil, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil serão brasileiros e devem ministrar essas disciplinas no vernáculo;
- d) as demais disciplinas, a partir da 5ª série de 1º Grau e no Ensino de 2º Grau (atualmente Ensino Médio), poderão ser ministradas simultaneamente em Português, num total de 50% (do tempo), e em língua ou línguas estrangeiras, desde que obedecida a carga horária mínima do curso, determinada nos regulamentos em vigor. (RIO DE JANEIRO, 1980, p. 1).

Mais adiante, em seu artigo 7º, a comissão deliberou que “os cursos bilíngues que não se adaptarem aos dispositivos da presente Deliberação não gozarão dos benefícios da legislação de ensino e serão considerados ‘Cursos Livres’.” (RIO DE JANEIRO, 1980, p. 1).

Uma compreensão que o documento citado possibilita é a de que há uma preocupação em construir não apenas o conhecimento e manutenção da língua portuguesa, mas também em construir com os alunos saberes considerados fundamentais para formação do cidadão brasileiro (supostamente aquele que conhece estes saberes presta fidelidade à nação brasileira); não por acaso exigem-se professores brasileiros e o uso da língua portuguesa nas disciplinas mencionadas na letra (c) citada acima. Pode-se relacionar este trecho ao interesse do Estado na construção e manutenção da unidade nacional via escolarização. De qualquer forma, foi um primeiro passo em relação à flexibilização da língua de instrução, concedendo espaço a outras línguas, ainda que apenas para disciplinas específicas.

O documento seguinte, na ordem cronológica, trata-se de um Parecer (CNE/CEB nº 26/2001) emitido pelo Conselho Nacional de Educação à consulta efetuada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal e despachada pelo Ministro da Educação em 25/10/2001. Neste parecer, o Conselho Nacional de Educação reconhece, face à consulta da instituição Liceu Pasteur quanto à competência para autorizar e acompanhar o funcionamento de cursos bilíngues, de natureza

---

<sup>185</sup> Deliberação não localizada na página da referida secretaria na internet.

experimental, que o Conselho de Educação do Distrito Federal tem a capacidade concorrente de legislar sobre estabelecimentos de ensino que oferecem ou pretendem oferecer curso experimental bilíngue. (BRASIL, 2001).

Posteriormente, a Câmara de Educação Básica da cidade do Rio de Janeiro emitiu o Parecer nº 1/2007 em 18/09/2007, no qual apresentou considerações acerca da viabilidade de autorização para funcionamento de escolas bilíngues de Educação Infantil. Este parecer foi favorável à autorização quanto ao uso da denominação bilíngue por escolas de Educação Infantil, desde que fossem seguidos o trâmite processual e as normas estabelecidas pelo Conselho Estadual. (RIO DE JANEIRO, 2007).

Já em 2009, o Conselho Nacional de Educação respondeu à consulta formulada pela Brasília *International School* (BIS), na qual a escola também buscava reconhecimento/autorização para ofertar seu currículo internacional de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, ministrado majoritariamente em língua inglesa, a alunos brasileiros, considerando o expressivo aumento da procura por parte de famílias brasileiras nos anos que precederam a consulta. A escola relatou que já havia buscado esta autorização junto ao respectivo Conselho Estadual, porém o mesmo não se considerou apto a responder o questionamento, uma vez que não havia um posicionamento sobre o tema no âmbito federal. Cabe ressaltar que, apesar de o Conselho Nacional de Educação ter se manifestado em 2001 a respeito da capacidade concorrente de o Conselho Estadual (no caso em questão, do Distrito Federal) autorizar e acompanhar o funcionamento de instituições bilíngues, o mesmo não se considerou apto para tal, devido à falta de legislação sobre o assunto em âmbito federal. No parecer do Conselho Nacional (CNE/CEB nº 23/2009), o relator oferece três opções à BIS: 1) continuar funcionando como escola norte-americana em território brasileiro, porém sem nenhuma ligação com o sistema educacional brasileiro; 2) oferecer, no contraturno, o sistema educacional brasileiro de acordo com a LDB e 3) submeter às autoridades educacionais dos Estados Unidos e do Brasil uma proposta curricular bilíngue e bicultural, que seja reconhecida por ambos os países, valendo-se do acordo cultural Brasil-Estados Unidos. (BRASIL, 2010). Essa resposta pode apontar para uma visão de língua e cultura como unidades discretas, separadas, na medida em que orienta para a compartimentação das práticas pedagógicas em cada uma das línguas.

Observamos que todas as respostas dos órgãos oficiais não disponibilizam o que as escolas e os conselhos estaduais vinham buscando: uma regulamentação para a educação bilíngue como um todo, que autorize a utilização de mais de uma língua como meio de instrução nessas escolas. Apenas limitam-se a oferecer alternativas já que tal regulamentação inexistia.

Não obstante, após revisar estes documentos emitidos em anos anteriores, o GEBIC redigiu sua própria petição de consulta, como já apontamos. Passamos agora a analisar mais detidamente todos os pontos deste documento. Primeiramente, a estrutura desenvolvida pelo GEBIC se baseou em cinco pilares: 1) exposição do problema enfrentado; 2) reiteração da necessidade de adoção da educação bilíngue; 3) definição de ‘bilinguismo’ e ‘escola internacional’; 4) apresentação de cada uma das escolas pleiteantes e 5) reivindicação ao Conselho de uma legislação condizente com esta realidade.

No que se refere às dificuldades com que se defrontam estas escolas (exposição do problema enfrentado), o documento do GEBIC cita, entre outras, a impossibilidade de “oferecer uma segunda língua com carga horária superior à língua portuguesa na Matriz Curricular, sob alegação de equidade no tratamento das línguas” (GEBIC, 2011, p.1, grifo nosso). Menciona, também, o impedimento de se “especificar que determinadas disciplinas (como Arte, Educação Física, ... outras) são ministradas em outro idioma que não seja em português” (GEBIC, 2011, p.2, grifo nosso). Observa-se, por meio destes excertos, que a legislação educacional brasileira, ao limitar a carga horária de “língua estrangeira” de forma a não superar a de língua portuguesa e ao impossibilitar a discriminação de que determinadas disciplinas são ministradas em outra língua que não o português, determina o lugar destas línguas, concedendo papel de destaque à língua portuguesa, reforçando a ideologia de correspondência entre língua e nação. Na política linguística oficial do Estado-Nação brasileiro, a língua nacional e, portanto, prioritária é a língua portuguesa.

Nesta seção ainda, o grupo traz também uma citação adaptada de um texto da pesquisadora Marilda Cavalcanti quanto ao direito linguístico de comunidades bilíngues, o qual transcrevo a seguir, como argumento em favor da implementação de uma legislação que apoie mais amplamente o desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil:

A partir do que foi exposto, depreende-se que o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas. A exceção fica com as comunidades indígenas, que têm na Constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngue, mas que se não fosse pelo trabalho de indigenistas, de ONGs e, em menor escala, de grupos de pesquisa/ensino de universidades nada teria de concreto hoje. (CAVALCANTI<sup>186</sup>, 1999, citada por GEBIC, 2011, p. 1).

No entanto, ainda que se reconheça o direito daqueles que buscam a educação bilíngue de elite de o fazerem, é imperioso ressaltar que as minorias linguísticas a que Cavalcanti se refere no trecho citado são outras: tratam-se de grupos linguísticos que passam por um processo de sobreposição da língua portuguesa em relação às suas línguas de identidade. Ao passo que, no bilinguismo de elite, os sujeitos têm a sua língua primeira, a portuguesa, mantida, e é feita uma escolha por aprender línguas adicionais. Ainda que sejam os pais que façam esta escolha pelos filhos, que são muito pequenos para tomar esta decisão, a língua primeira da criança não é negada. Já no resumo de seu artigo, Cavalcanti enfatiza que vai discutir educação em contextos bilíngues tais como comunidades indígenas, de imigrantes e de fronteira, além da comunidade de surdos, e adverte que utiliza os termos ‘educação’ ou ‘escolarização’ em contextos bi/multilíngues em conjunto com o termo ‘educação bilíngue’, pois os contextos que focaliza podem ou não configurar casos de educação bilíngue *per se*. A autora prossegue: “são, no entanto, cenários onde mais de uma língua é falada e não necessariamente é escrita. São cenários fortes em tradição oral.” (CAVALCANTI, 1999, p. 386). Os contextos focalizados por Cavalcanti (1999) configuram-se, portanto, como situações bastante distintas da educação bilíngue de elite, pois os sujeitos neles inseridos, que frequentam as escolas públicas, não têm escolha: se veem na obrigação de estudar português e de deixar a sua língua de identidade para outros âmbitos, que não o escolar.

Enfatizando a necessidade de ampliação da educação bilíngue no Brasil, o grupo de escolas segue afirmando que sua expansão e desenvolvimento são prementes, visto que o contexto globalizado em que vivemos demanda “uma educação que melhor corresponda ao pluralismo cultural que vem sendo imposto por tal processo (globalização) à nossa sociedade” (GEBIC, 2011, p.3). Em particular, o grupo aponta que “a língua inglesa foi eleita a língua universal e se tornou um padrão internacional de comunicação” (op. cit. p. 3). Nesse sentido, esta citação no

---

<sup>186</sup> CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. D.E.L.T.A., Vol. 15, n.º Especial, 1999, p. 385-417.

documento do GEBIC pode ser posta em relação dialógica com a publicidade do Colégio Positivo, que também parece apontar para uma ideologia de imperialismo linguístico (PHILLIPSON, 2006) em que a língua inglesa é sobreposta às demais línguas, ou para uma ideologia de inglês como língua franca, como a língua que permitiria a interação entre sujeitos de distintos lugares e culturas, alinhando-se com a perspectiva de pluralismo cultural no processo de globalização.

Para ilustrar a necessidade de ampliação da educação bilíngue no Brasil, o grupo evoca a política de fomento à mobilidade internacional por meio de acordos de intercâmbio de estudantes de graduação e pós-graduação com vários países, citando, em especial, o acordo com os Estados Unidos, que previa financiar através de bolsas de estudo a ida de 100 mil brasileiros. O grupo argumenta que, nesta conjuntura de internacionalização,

as escolas bilíngues e internacionais prestam relevante serviço à nação, preparando as crianças e os jovens que amanhã farão parte dessa grande leva de futuros acadêmicos (...) e estarão perfeitamente preparados com o domínio de uma segunda língua, com valores culturais de outras nações assimilados e espírito aberto ao mundo globalizado. (GEBIC, 2011, p. 3).

Considerando a menção às bolsas fornecidas pelos EUA, depreende-se que não são valores de quaisquer nações que são “assimilados”, mas, especificamente, os dos países desenvolvidos. Novamente, aqui, temos que ressaltar o processo de interlocução que está em jogo: como o documento se destina aos órgãos governamentais, as escolas buscam enfatizar o “relevante serviço” que prestam à nação ao oferecer um currículo bilíngue de forma a preparar os alunos para o mundo globalizado por meio do domínio de outras línguas. A escolha destes recursos linguísticos está vinculada aos interlocutores do documento. De qualquer forma, no que se refere aos aspectos culturais, parece-me mais apropriado advogar por uma pedagogia baseada na abordagem intercultural do que na “assimilação” de valores culturais, como o documento propõe.

A justificativa do grupo para o incentivo ao desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil encontra ressonância no meio acadêmico. Borges e Garcia-Filice (2016, p. 72), por exemplo, em estudo intitulado *A língua inglesa no Programa Ciências sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização*, reiteram que “[o Brasil] precisa ampliar e melhorar a qualidade do ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica com vistas a oportunizar condições mais justas e igualitárias, se pretende maior integração na economia do conhecimento do século

XXI”.<sup>187</sup> Aqui vemos que, neste processo de internacionalização do Ensino Superior, embora haja um grande número de estudantes que buscam países de outras línguas, o foco do incentivo se volta para a língua inglesa. Da mesma forma, a petição do GEBIC coloca a língua inglesa em posição de destaque, apesar de parecer advogar pelo multilinguismo.

Nesta seção ainda, o GEBIC recupera duas citações de documentos oficiais para sustentar seu argumento quanto ao processo de globalização e cooperação entre os povos para o progresso da humanidade:

Com o processo de globalização, no mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras, surge o desejo da escola bilíngue como adequada para formar um cidadão do mundo e para o mundo, sob o argumento de que possibilita a vivência de outras culturas e o conhecimento de outros idiomas. (cf. Parecer nº 01/2007 SME Rio de Janeiro, citado por GEBIC, 2011, p. 3).

Ao mesmo tempo, é princípio constitucional de nosso país em suas relações internacionais, de acordo com o art. 4º, IX, a cooperação entre os povos para o progresso da humanidade. (Conselho Nacional de Educação por intermédio do Parecer 26/2001, citado por GEBIC, 2011, p. 3).

Na verdade, cabe esclarecer que se trata de um pequeno grupo de crianças e jovens que têm acesso a este tipo de educação bilíngue, ou seja, a escola bilíngue atualmente forma apenas um seleto grupo de brasileiros cidadãos do mundo.

Já o conceito de bilíngue, “pessoa (...) que pode entender, comunicar-se e expressar-se de forma clara em duas línguas distintas” (GEBIC, 2011, p. 4), é evocado para justificar que tal formação não pode ser obtida somente com aulas de “língua estrangeira”, pois

A escola bilíngue é o ambiente onde se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais e em diferentes contextos de aprendizagem, em um número diversificado de disciplinas. Desta forma, a criança vai se apropriando de outro código e o incorporará como se fosse sua língua nativa ao longo do tempo. (GEBIC, 2011, p. 4).

Nota-se, por este excerto, que na base do argumento do grupo está uma visão idealizada de falante nativo. Segundo Holliday (2005), a ideologia do falante nativo é dominante no ensino de língua inglesa (e eu adiciono, de outras línguas), caracterizada pela crença de que professores nativos representam uma determinada cultura, neste caso, a cultura ocidental, portanto, de que o falante nativo é o melhor representante de uma produção linguística inteligível, ou seja, o melhor parâmetro

---

<sup>187</sup> Como o programa Inglês sem Fronteiras foi o primeiro a ser implementado, há uma prevalência desta língua nos estudos relacionados a políticas de internacionalização. O programa foi posteriormente rebatizado de Idiomas sem Fronteiras, mas sua implementação para as demais línguas é recente, sendo que o Edital para ocupação de vagas nos cursos *online* do IsF – Alemão foi lançado em 12/09/2016.



no ensino de determinada língua. Esta crença tradicional, que já foi amplamente desafiada (PENNYCOOK, 1994; CANAGARAJAH, 1999), representa uma visão homogeneizante de falante e de língua, como se pudesse haver um fiel representante de determinada língua, que não tivesse passado por nenhum tipo de hibridação. Especialmente quando se considera a comunicação no mundo de hoje, quando a maioria da interlocução se faz entre falantes considerados não-nativos, este mito já não deveria ter mais espaço. No entanto, como veremos mais adiante, documentos posteriores repercutem esta noção. O grupo também enfoca a aquisição do código linguístico, apontando para uma concepção de língua enquanto sistema: fechado, estático, uno. Essa noção de língua pode ser assinalada também quando o documento propõe que o falante bilíngue se expressa “de forma clara em duas línguas distintas”, em que a noção de clareza pode apontar para transparência da linguagem, que também é projetada na visão de língua como sistema, como código; e a clareza nas duas línguas, o que indica que o falante usaria cada uma separadamente, sem mesclas, parece apontar para ideologia de purismo linguístico, também decorrente de uma visão de língua como sistema.

Em nossa perspectiva, parece-nos que teria sido mais produtivo, para justificar a necessidade do ensino bilíngue, adotar a concepção de língua enquanto interação, como nos apresentou o Círculo de Bakhtin (2014 [1929]): um fenômeno social baseado na interação verbal, isto é, constituído pelo diálogo, sendo que o outro (interlocutor) desempenha um papel essencial na construção de significado. Daí a necessidade de se ministrar disciplinas na língua adicional, a fim de oportunizar variados e mais numerosos momentos de diálogo e de construção de significado.

Com relação à noção de escola internacional, o grupo esclarece que, no passado, “esses colégios foram criados para dar uma excelente educação no Brasil para alunos de famílias estrangeiras” (GEBIC, 2011, p. 5), mas que “com o passar dos anos, este tipo de colégio passou a ser um atrativo para alunos residentes nos país, mas interessados em um estudo mais amplo, sem sair do país” (op. cit., p. 5). Além disso, o grupo contrapõe o conceito de escola internacional: “instituição que obedece a uma Constituição nacional e a uma internacional” (op. cit., p. 5), ao de escola bilíngue, onde se pressupõe o ensino em uma segunda língua, porém sem prestação de contas a órgãos internacionais. Por fim, elenca uma série de requisitos

para que uma escola possa ser considerada internacional (op. cit., p. 5), sem discutir, no entanto, a razão ou benefícios relacionados a estes pontos:

- Ter um diretor do país representado pelo colégio;
- Ter um diretor brasileiro, devidamente reconhecido com ato administrativo no Diário Oficial;
- Ter um quadro significativo de professores estrangeiros que representem o país de origem;
- Aceitar alunos de diversas nacionalidades;
- Oferecer aulas de apoio em português para a população internacional do colégio;
- Oferecer aulas de apoio em língua estrangeira para os alunos brasileiros;
- Ter um percentual de, no mínimo, 20% de alunos estrangeiros;
- Ser reconhecido oficialmente pelo país-sede e pelo país representado;
- Prestar contas aos órgãos internacionais competentes quanto à educação;
- Ser membro do IB (Bacharelado Internacional), reconhecido em mais de 70 países e de 1500 universidades internacionais;
- Oferecer aos professores e alunos oportunidades de intercâmbio com vários países;
- Reconhecimento das certificações dos diplomas de línguas oferecidos pelo colégio;
- Matriz curricular com grade estendida no contraturno, respeitando as 800 horas letivas e os 200 dias no calendário escolar.
- Ministras aulas de imersão na língua do país representado;
- Promover um processo de ensino e aprendizagem em um ambiente que valorize o pluralismo de ideias e culturas, educando cidadãos para que atuem de forma responsável na sociedade e desenvolvam continuamente a capacidade de reflexão sobre a realidade na qual vivem. (GEBIC, 2011, p. 5).

Cabe ressaltar que no GEBIC existem tanto escolas que se qualificam como bilíngues, quanto internacionais e que muitos dos requisitos acima refletem as atuais práticas das escolas tidas como internacionais. Em especial, chamo a atenção para o último item, pois trata-se de excerto da missão do Colégio Alegre, contida no PPP da instituição, conforme citei na seção anterior (ver página 90).

No tópico seguinte, são apresentadas as instituições que compõem o GEBIC, a saber: Colégio Suíço-Brasileiro de Curitiba, Escola Bilíngue *Little Kids*, Escola Bom Jesus Internacional, Escola Ecológica Bom Jesus da Aldeia, Escola Internacional Everest, Escola *Play School* e *International School of* Curitiba; bem como suas matrizes curriculares.

Por fim, o GEBIC pleiteia, junto ao Conselho Nacional de Educação (GEBIC, 2011, p. 29):

- a) uma legislação que explicita e normatize essa forma ou modelo de ensino bilíngue e internacional, estabelecendo critérios e requisitos para a oferta e certificação dos alunos;
- b) autonomia, por parte da escola, para decidir em que língua ofertará as disciplinas do seu currículo, tanto as da Base Nacional Comum, quanto as da parte diversificada;

- c) que as instituições que requeiram a denominação “bilíngue” possam utilizar essa caracterização em sua denominação e em seus documentos legais;
- d) um modelo de Histórico Escolar específico para escolas bilíngues, que demonstre, fielmente, além do número de aulas de cada disciplina, em qual língua tal disciplina foi ministrada;
- e) que o Histórico Escolar possa ser emitido, além da versão em língua portuguesa, outro na L2 [língua adicional] própria da escola.

E encerra a consulta, afirmando que este esforço conjunto das escolas e dos órgãos governamentais “significará um efetivo serviço à educação brasileira no sentido de ampliação do horizonte no ensino bilíngue no Brasil, rumo a uma melhor qualidade da mesma (...), em sintonia com demandas internacionais” (GEBIC, 2011, p. 30). Ou seja, o grupo cobra do poder público uma regulamentação específica para estas modalidades de ensino, bilíngue e internacional, que conceda às escolas flexibilidade na escolha da língua de instrução, para que se avance no desenvolvimento da educação brasileira.

Podemos assinalar que este documento-consulta do GEBIC estabelece, no interior de seu enunciado, relações dialógicas com outros documentos. Ao mobilizar outros enunciados, o documento busca recuperar o percurso que as escolas que se propõem bilíngues têm feito no sentido de buscar uma legislação/oficialização para educação bilíngue; busca também apresentar argumentos com vozes de autoridade, textos acadêmicos, construindo embasamento – para além do político – científico para seu pleito. Como argumento político, busca dialogar com uma política nacional de educação superior, que é a internacionalização das universidades.

Antes de prosseguir com a análise dos documentos que sucederam esta consulta do GEBIC, cabe salientar que se identifica nela uma visão de língua que pode ser caracterizada como estruturalista (língua como sistema de código), associada à ideologia do purismo linguístico (WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994). Além destas ideologias linguísticas, podemos indicar que o documento aponta para um predomínio da língua inglesa sobre as demais línguas. Essa perspectiva decorre da compreensão de que a língua inglesa é a língua da globalização.

Em resposta conjunta a esta consulta, a Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Conselho Estadual de Educação do Paraná se pronunciaram por meio do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 26/12 aprovado em 05/12/2012. Nele, relataram o pleito e os motivos elencados pelo grupo, bem como

reproduziram a matriz curricular de cada escola pleiteante. Antes de passar para as considerações acerca de cada um dos itens requeridos, corroboraram o entendimento do grupo quanto à inexistência de regulamentação específica ao afirmar que “é notório que a educação bilíngue e a internacional carecem de normas para a sua efetiva validação” (PARANÁ, 2012, p. 13, grifo nosso). E complementaram este entendimento, mencionando que “o Conselho Nacional e o Conselho Estadual dispõe (*sic*) sobre alguns pré-requisitos para a sua oferta, mas está evidente que normas mais abrangentes devem ser elaboradas sobre o tema” (PARANÁ, 2012, p. 13, grifo nosso).

Diante do caso concreto, as referidas Câmaras esclarecem os pontos questionados, particularizados nos parágrafos seguintes, reiterando que estes esclarecimentos constituem orientações aos órgãos do sistema de ensino paranaense que analisam propostas de ensino bilíngue/internacional. Assim, o estado do Paraná passou a dispor de regras quanto à educação bilíngue; contudo, estas apenas formalizaram o *status quo*, como analiso a seguir.

No que se refere à solicitação de legislação que explicita e normatize essa forma/modelo de ensino bilíngue/internacional (alínea “a” da consulta do GEBIC transcrita na página 108):

- as Câmaras reiteram que a LDB e as Diretrizes Nacionais Curriculares constituem a normatização aplicável, devendo a escola bilíngue/internacional apresentar matriz curricular com carga horária complementar às 800h em língua portuguesa, que contemple a necessidade do ensino na “língua estrangeira” adotada;
- as escolas devem também registrar em seu PPP todas as disciplinas previstas na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, incluindo aquelas ministradas em “língua estrangeira” para que se alcance o ensino bilíngue proposto;
- além destes dois itens, o parecer faz referência a uma série de elementos postulados pelo GEBIC como indicadores gerais para uma educação bilíngue, como, por exemplo, “possuir ambiente que favoreça a imersão na língua e nas culturas nacional e estrangeira, para desenvolver as habilidades que levem os alunos a se apropriarem dos dois códigos e culturas” (PARANÁ, 2012, p. 15); “ser membro de uma entidade certificadora de escolas bilíngues que fiscalize e renove a certificação” (op. cit., p. 16), “possuir um corpo docente de brasileiros com a devida habilitação para as disciplinas (...) e docentes com habilitação ou proficiência na língua estrangeira adotada, neste caso com a certificação que a comprove” (op. cit., p. 16);

“oferecer oportunidades de intercâmbio aos docentes e discentes” (op. cit., p. 16); “possibilitar a certificação internacional dos alunos” (op. cit., p. 15); “ser reconhecido oficialmente pelo país-sede e pelo país representado, no caso de ensino internacional” (op. cit., p. 15). Observa-se a ressonância do discurso do GEBIC no parecer das Câmaras, com exceção daquilo que se refere à distribuição da carga horária letiva entre as línguas portuguesa e adicional. O GEBIC havia proposto “oferecer um mínimo de 50% do total da carga horária regular em L2 em um ambiente de imersão” (GEBIC, 2011, p. 5) e este item não foi incluído no Parecer das Câmaras, como os demais. Na verdade, as Câmaras se manifestaram sobre isto no segundo item questionado pelo GEBIC que discuto a seguir.

Apesar de o GEBIC ter solicitado, como falamos, autonomia por parte da escola para decidir em que língua ofertará as disciplinas de seu currículo, tanto da Base Comum como da parte diversificada do currículo (alínea “b” da consulta do GEBIC), o parecer das Câmaras aponta que “não há que se discutir o uso da Língua Portuguesa no ensino da Educação Básica brasileira, assim como não é discutido o uso do inglês na Inglaterra ou do francês na França” (PARANÁ, 2012, p. 16), fazendo referência ao Art. 13 da Constituição Federal de 1988, que diz que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988, citado por PARANÁ, 2012, p. 16). E finaliza indicando que, conforme informações prestadas pela assessoria jurídica do Conselho Estadual de Educação, de 24/09/12,

diante das leis e normas existentes e em proteção à identidade nacional não existe autonomia por parte da escola para decidir em que língua ofertará as disciplinas da Base Nacional Comum e da parte diversificada, dentro dos 200 dias letivos e no mínimo das 800 horas anuais, podendo aumentar essa carga horária com disciplinas para atender a formação bilíngue e/ou internacional. (PARANÁ, 2012, p. 17, grifo nosso).

Deste modo, o parecer das Câmaras do Conselho Estadual não foi além de reiterar o que já se encontrava previsto na legislação brasileira quanto à língua de instrução: que o ensino regular será ministrado integralmente em língua portuguesa. E de explicitar a razão para tal regra: proteger a identidade nacional. Uma ideologia nacionalista repercute no discurso deste órgão do governo estadual, reforçando a política linguística de uso exclusivo ou dominante da língua portuguesa na educação básica com o intuito de manter – como se isso fosse possível – uma desejada homogeneidade/unidade identitária.

Quanto ao requerimento para utilização da expressão “bilíngue” na denominação e nos documentos oficiais das escolas (alínea “c” da consulta do GEBIC), o parecerista das Câmaras concorda que as escolas poderão

acrescentá-la em sua denominação, desde que efetivamente haja tal oferta, comprovada pelo Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar, somente após aprovação [do] Colegiado que se manifestará após analisar o PPP ou a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar. (PARANÁ, 2012, p. 17, grifo do autor).

Por último, quanto à emissão de Históricos Escolares em dois idiomas e que demonstrem que disciplinas foram ministradas em cada uma das línguas (alíneas “d” e “e” da consulta do GEBIC), as Câmaras dispõem que o Histórico Escolar deve retratar as ofertas realizadas (PARANÁ, 2012), portanto, entende-se que não há impedimento quanto à identificação da língua de instrução de cada disciplina. Por outro lado, reafirmam que os documentos escolares, incluindo o Histórico Escolar, devem necessariamente ser elaborados na língua pátria (PARANÁ, 2012), baseando-se no mesmo art. 13 da Constituição Federal de 1988.

Pode-se concluir que a instituição destas orientações para os órgãos do sistema de ensino paranaense não representou avanço quanto à utilização de mais de uma língua (ao lado do português), como meio de instrução na educação básica. Antes, reforçou a ideologia de correspondência entre língua e nação, tendo a língua portuguesa como língua da unidade nacional no Brasil.

Como já comentamos, por orientação do Conselho Estadual de Educação do Paraná (conforme apontado no ofício do referido órgão ao GEBIC, datado de 14/10/2015, que analiso mais adiante neste capítulo), o documento-consulta foi reformulado pelo grupo de escolas e enviado à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no final de 2013. Por volta da mesma época, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, por meio de deliberação nº 341 de 12/11/2013, estabeleceu normas para a oferta de ensino bilíngue e internacional na Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, as quais passo a analisar.

De imediato, avalio ser relevante salientar que a deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro traz concepções bastante peculiares de escola bilíngue e de escola internacional, sem, contudo, mencionar fontes. Transcrevo-as na íntegra:

Art. 3 (sic). A Escola Bilíngue deve ter como concepção: “manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira”.



Art. 4º. A concepção de Escola Internacional é: “manter a identidade cultural dos estrangeiros residentes do país”. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 1).

Nota-se, na concepção de escola bilíngue, uma dissociação entre língua e cultura, visto que se busca manter a identidade cultural brasileira, ao mesmo tempo em que se busca dominar uma “língua estrangeira”, aparentemente sem contato com esta outra cultura.

Importante notar que os artigos citados, que apresentam estas concepções de escola bilíngue e internacional, são precedidos por outros dois, na seção “Disposições Gerais”, que também conceituam estes dois tipos de escola, porém se referem à cultura estrangeira de maneira mais explícita:

Art. 1º. A escola bilíngue é o ambiente em que se falam duas línguas, onde ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado da disciplina (*sic*), de forma que o aluno incorpore o novo código como se fosse sua língua nativa, ao longo do tempo. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 1).

Art. 2º. A escola internacional deve atender aos preceitos da Constituição Nacional e da Constituição do país que representa, ser reconhecida oficialmente pelo país estrangeiro, além de necessitar prestar contas a órgãos internacionais. Deve também ministrar aulas de imersão na língua do país representado, trabalhando e valorizando o pluralismo de ideias e culturas dos países envolvidos. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 1).

Analisando dialogicamente toda a cadeia de enunciados oficiais sobre a educação bilíngue no Brasil detalhada até agora, contata-se que esta definição de escola bilíngue ressoa em vários documentos anteriores, inclusive com a mesma redação: no documento-consulta do GEBIC (2011, p. 4), no Parecer do Conselho Estadual de Educação do Paraná (2012, p. 3) e agora nesta deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (2013, p. 1). Da mesma forma, elementos constantes na definição de escola internacional similarmente aparecem citados nestes mesmos documentos, como, por exemplo, ser reconhecida pelo país representado/estrangeiro, prestar contas aos órgãos internacionais e ministrar aulas de imersão na língua do país representado, além de outros elementos citados posteriormente. A própria noção de língua/falante nativo ressurgue aqui. O documento-consulta elaborado pelo GEBIC em 2011 parece ter tido, então, um caráter seminal na constituição destas noções associadas à educação bilíngue nesta cadeia de documentos oficiais.

Prosseguindo na análise da deliberação do Conselho Estadual do Rio de Janeiro, no que se refere aos objetivos e deveres das escolas bilíngue e internacional, observamos que há disposições, a meu ver, um tanto contraditórias.

Primeiramente, o documento, em seus Artigos 5º e 6º do Capítulo II, expressa que “[o] objetivo da Escola Bilíngue é ‘ensinar a língua estrangeira como objeto de estudo’” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 1), enquanto “[a] Escola Internacional tem como objetivo: ‘ensinar a língua de origem como instrumento de estudo’” (op. cit. p. 1). A meu ver, estes artigos afirmam que somente na escola internacional a língua seria utilizada como meio de instrução; na escola bilíngue haveria apenas (as tradicionais) aulas de “língua estrangeira”. O item I do Artigo 7º, por sua vez, estabelece que estas escolas, tanto a bilíngue quanto a internacional, devem prever carga horária complementar às 800 horas-aula previstas na LDB para o ensino da língua estrangeira adotada (RIO DE JANEIRO, 2013, grifo nosso). Ora, aqui podemos entender que a língua deixa de ser meio de instrução e passa a figurar somente como objeto de estudo tanto na escola bilíngue quanto internacional. Por fim, o Artigo 9º regressa ao entendimento de língua como meio de instrução e até avança alcançando o que García (2009) definiu como *translanguaging*, quando prevê que

As propostas pedagógicas, quer seja instituição bilíngue ou internacional, devem ter em comum a Comunicação e o uso das Linguagens por meio da língua portuguesa e de outra, de forma a fortalecer a cultura e a comunicação dos países envolvidos. Não se trata apenas de oferta de língua estrangeira pelos docentes de forma estanque e compartimentalizada em disciplinas específicas, mas na utilização e vivência das línguas por todos. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2, grifos nossos).

O que se impõe como dever às escolas bilíngues e internacionais neste Artigo 9º parece ser incompatível com o previsto no Artigo 7º, ou seja, carga horária totalmente segregada. Não há como as línguas não serem compartimentalizadas em disciplinas específicas se não se tem liberdade para utilizar outra língua que não a portuguesa nas disciplinas da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada.

Para finalizar, ao entrar em vigor na data de sua publicação, a Deliberação nº 341 do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro revogou todas as disposições em contrário, notadamente a Deliberação nº 77 do mesmo Conselho, de 18 de dezembro de 1980, primeiro documento analisado nesta dissertação, que estabelecia flexibilidade na utilização de outra língua que não a portuguesa na ministração de disciplinas (à exceção de Português, História do Brasil, Geografia do Brasil, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política da Brasil) a partir da 5ª série do 1º Grau (atual Ensino Fundamental II) limitado a 50% da carga horária total. Fica claro o retorno à conformidade com o que estabelece a legislação

nacional no que tange à exclusividade de uso da língua portuguesa na educação básica regular.

É em meio a este cenário que o GEBIC reformula sua consulta para envio ao Conselho Nacional de Educação no final de 2013. Notadamente, houve uma ampliação no capítulo sobre o bilinguismo, na tentativa de auxiliar a compreensão sobre educação bilíngue e suas diversas modalidades de ensino. Em especial, o grupo aborda três: a educação por imersão, o ensino dual e as escolas internacionais, buscando conceituar e diferenciar estas modalidades. As cinco reivindicações ao Conselho Nacional de Educação permanecem as mesmas do documento de 2011 (ver páginas 108 e 109).

Em resposta a esta consulta, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação expediu, em 14 de outubro de 2015, ofício (nº 66) endereçado ao Coordenador do Grupo de Escolas Bilíngues e Internacionais de Curitiba, informando que, em reunião ordinária do mês de outubro/2015,

(...) ficou decidido que ainda não era o momento para realizar um debate de caráter conclusivo da matéria, em que pese o tema estar demandando cada vez mais atenção por parte dos educadores, por conta das exigências do crescente fenômeno da internacionalização, que exige a vivência num mundo altamente globalizado, onde o conhecimento linguístico no âmbito da Educação Básica se torna cada vez mais necessário.

5. À vista do acima exposto, a decisão adotada pela Câmara de Educação Básica sobre a matéria foi no sentido de comunicar aos requerentes e demais interessados, que esta Câmara tomará as devidas providências para, no menor tempo possível, definir Diretrizes Curriculares Nacionais para a implantação da educação bilíngue, internacional e multicultural. (BRASIL, 2015, p. 2).

Isto porque, continua Luiz Roberto Alves, Presidente da Câmara de Educação Básica,

(...) na sequência das ricas reflexões levadas a efeito [nas] reuniões ordinárias, acabou sendo ampliado o escopo da consulta original, a qual assumiu uma orientação mais abrangente, que contemplasse, tanto as instituições educacionais privadas, solicitantes originais, quanto as instituições educacionais públicas. (BRASIL, 2015, p. 2).

Fica evidente que a ausência de uma regulamentação específica para a educação bi/multilíngue tem gerado uma grande demanda burocrática, seja para as escolas, na tentativa de acomodar o currículo pretendido a normas insuficientes e restritivas, seja para os órgãos governamentais, continuamente acionados em consultas individuais por parte das instituições de ensino e dos estados. Além disso, tem acarretado, também, na restrição da oferta por parte da maioria das escolas, em

prejuízo aos alunos e pais que buscam este tipo de ensino. Apesar de os discursos estarem em consonância com a visão de que a regulamentação da educação bi/multilíngue é premente no Brasil, pouco se avançou nestas últimas décadas. Acreditamos que este estudo possa trazer mais subsídios para uma tomada de decisão por parte do poder público, principalmente no capítulo seguinte, que trata das perspectivas de coordenadores, professores, pais, mães e responsáveis a respeito das políticas linguísticas desenvolvidas na educação bilíngue brasileira.

Ao longo desta seção, discutimos ideologias e políticas linguísticas presentes na cadeia documentos oficiais analisados. Verificamos, nos pareceres dos Conselhos de Educação, a reafirmação da ideologia de correspondência entre língua e nação e da política linguística oficial do Estado-Nação brasileiro de adoção da língua portuguesa como meio de instrução da educação regular básica. Por outro lado, constatamos que o GEBIC demanda a produção de políticas por parte do Estado, mas, ao mesmo tempo, produz políticas nas escolas, à medida que estas já têm programas de educação bi/multilíngue em funcionamento. Enquanto nos documentos do GEBIC identificamos um certo enaltecimento da língua inglesa, seja decorrente do imperialismo linguístico ou da visão do inglês como língua franca, os pareceres dos Conselhos de Educação repercutem uma ideologia nacionalista de proteção da língua portuguesa.

## 7 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DESENVOLVIDAS POR OUTROS ATORES SOCIAIS

### 7.1 A PERSPECTIVA DE PROFESSORES E COORDENADORES SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e coordenadores da instituição coparticipante (Colégio Alegre), além da observação das interações nos espaços comuns da escola (registradas em diário de campo), pude investigar e analisar ideologias e políticas linguísticas desenvolvidas em um contexto de educação bilíngue no Brasil, mais especificamente na região de Curitiba/PR.

A título de introdução ao contexto acadêmico da instituição coparticipante, apresento um excerto de entrevista com a professora Bárbara, que atua há mais de 10 anos nesta escola. Primeiramente, chamo a atenção para a composição do corpo discente do Colégio Alegre, que, apesar de se denominar bilíngue (com disciplinas ministradas majoritariamente em português e alemão) conta “com alunos do mundo todo”. Ressalto, também, a política linguística em uma determinada disciplina do Ensino Fundamental II, na qual a professora se utiliza da língua inglesa (ao lado da língua portuguesa) como meio de instrução e adota parte do material didático em inglês (caderno de desenho técnico) como preparação para o ensino médio, já que a escola desenvolve o programa do *International Baccalaureate* (IB) nesta modalidade da educação básica.

#### Excerto 8

(01:24) **E:** E aí, nessa disciplina (...), você ministra o conteúdo que é dado em alemão?

(01:29) **PROF<sup>a</sup> BÁRBARA:** Em português, que está na lei brasileira [um-hum]. Tem que ser a maior parte em português [isso] e... só que a gente tem aluno do mundo todo [um-hum]. Só que eu já preparo os alunos pro IB no ensino médio.

(01:41) **E:** OK.

(01:42) **PROF<sup>a</sup> BÁRBARA:** Então, pra professora (...) não ter que chegar lá e ela ensinar pros alunos o nome das ((indecifrável)), das coisas em inglês, eu já ensino agora.

(01:50) **E:** Então você usa mais o inglês... [o inglês] como apoio, não o alemão.

(01:55) **PROF<sup>a</sup> BÁRBARA:** Não o alemão, porque o IB será feito no inglês, porque, para eles (os alunos), o alemão também é como língua materna [um-hum]. / E a gente tem, por exemplo, no sétimo ano, um caderno de desenho... técnico.

(02:05) **E:** Entendi.

(02:06) **PROF<sup>a</sup> BÁRBARA:** Que é bem específico, assim. Então, por exemplo, eles vão desenhar o coração com as suas partes, tem um lado do coração que ele é um pouco mais espesso que o outro

lado e isso tem que aparecer no desenho. Talvez uma pessoa leiga olha e acha que é tudo igual. Não é. Então, eu não vou esperar eles chegarem lá no ensino médio para daí a professora ensinar, todos já chegam lá sabendo tudo isso. E esse caderno inteiro é em inglês. E eles questionam: *ah, professora, mas é em português (a aula), porque que a gente tem que fazer em inglês?* E é engraçado, porque depois, quando eles estão maiores, assim: *ai, professora, ainda bem que a gente fez [que bom] (risadas) aquele caderno. Ai eu nem sei mais como é mitocôndria em português, porque eu só sei agora em inglês.* Porque a professora (do Ensino Médio) só vai falar em inglês.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 17 maio 2016)

Assim, percebe-se por este excerto, ao menos nas aulas desta disciplina, a fluidez entre estas duas línguas no contexto de aprendizagem: o português e o inglês sendo utilizados concomitantemente tanto pela professora quanto pelos alunos, o que indica a adoção de uma perspectiva heteroglóssica de bi/multilinguismo. A análise deste excerto nos remete a aulas transidiomáticas, em linha com o projeto político-pedagógico da instituição participante, discutido na seção 6.1, e com as práticas observadas fora da aula de aula, conforme registro em diário de campo também discutido na mesma seção. Nota-se também, de passagem, o lugar e a função que a língua alemã ocupa neste contexto acadêmico no que se refere ao ensino médio: equivalente à língua materna.

A seguir, ressalto a fala da professora com relação à legislação educacional do país, quando diz que ministra suas aulas em português, “porque está na lei brasileira”, referindo-se à disposição presente na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que no parágrafo terceiro de seu artigo 32 diz: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Este excerto ilustra que, apesar de haver previsão legal em documento oficial para uma determinada política linguística (adoção da língua portuguesa como meio de instrução na educação básica regular), as práticas linguísticas diferem na medida em que a professora busca antecipar-se às necessidades de seus alunos, os quais participarão de aulas ministradas em inglês no ensino médio.

Completando a caracterização do contexto acadêmico, este excerto também fornece elementos indicativos da percepção dos alunos (fornecidos pela professora, não por eles mesmos) quanto à política linguística implementada por ela: inicialmente não compreendem sua motivação, já que a aula deveria ser ministrada em português, mas, num segundo momento, quando chegam ao ensino médio,



valorizam esta escolha. Cabe lembrar que o corpo discente é composto majoritariamente por estudantes brasileiros. Ainda que a professora informe que, no ensino médio, o alemão também é considerado como língua materna, por fazer parte do repertório linguístico desde a infância dos alunos que ingressaram na educação infantil, ela – a língua alemã – se restringe, para muitos deles, exclusivamente ao ambiente escolar.

Da mesma forma que a professora Bárbara se utiliza de duas línguas enquanto ministra sua disciplina, a professora Ana também faz essa mesma escolha. Formalmente, a disciplina que ministra pertence à parte diversificada do currículo e, pela proposta pedagógica do Colégio Alegre, deve ser ministrada em língua alemã. No entanto, a professora explica, conforme podemos verificar no excerto que segue, como utiliza as línguas alemã e portuguesa na sala de aula:

Excerto 9

(01:30) **E:** E aí você ministra (a disciplina) sempre em alemão?

(01:33) **PROFa. ANA:** Não.

(01:34) **E:** Isso me interessa (risadas).

(01:36) **PROFa. ANA:** Então, é... as crianças que entram no maternal, elas, depois de anos na escola, já tão sabendo bem o alemão, né, já estão anos em contato com a língua. Agora, os pequeninhos, eles têm bastante dificuldade, então, lá pelo pré e tal... algumas coisas tem que falar em português com eles, senão eles não entendem. E... às vezes eu vejo, assim, que eu tenho que escolher: ou eu tenho domínio da turma ou, então, eu falo alemão, porque as duas coisas, às vezes, não dá certo. Porque, quando eles não entendem, eles já logo perdem o interesse, já começam a dispersar e tal. Então, às vezes, eu tenho que optar pelo português para eles me entenderem o que eles têm que fazer. E aí, também, tem a questão, os maiores, se entra um aluno novo... por exemplo, 5o. e 6o. ano já tá falando bem o alemão, só que, se entra um aluno novo, ele não tá entendendo nada. Então eu tenho que, às vezes, ficar traduzindo para ele, ajudando e tal. Então as aulas dificilmente são só em alemão.

(02:34) **E:** Você faz essa composição: dependendo da necessidade, você troca constantemente de idioma.

(02:39) **ANA:** Isso. É.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 11 maio 2016)

A professora Ana, assim como a professora Bárbara, procura adequar a política linguística determinada pela instituição à realidade que encontra nas diversas turmas em que ministra sua disciplina, adotando a língua portuguesa como apoio quando julga necessário. Nesta disciplina, segundo a professora, o bilinguismo alemão-português é a política linguística utilizada de fato. Nesse sentido, configura também uma prática bilíngue heteroglósica, translíngue, uma vez que professora motiva os alunos a se moverem na interação nas duas línguas.

Quando perguntada sobre sua visão a respeito da escolha que pais e mães fazem de colocarem seus filhos na educação bilíngue desde cedo, a professora Ana alegou ter pouca experiência naquela escola (era seu primeiro ano de trabalho em escola bilíngue), então não poderia fornecer uma opinião muito informada a respeito, mas compartilhou suas primeiras impressões, conforme excerto a seguir.

#### Excerto 10

(04:07) **PROFa. ANA:** É a primeira experiência. E... eu tenho bem pouco contato com os pais, até porque é uma aula especial, então não pesa tanto quanto as outras. Então, na verdade, assim, eu não sei realmente porque que... Eu suponho várias coisas, mas eu não tenho certeza de nada.

(04:23) **E:** Mas me conta o que você imagina, não tem problema.

(04:25) **PROFa. ANA:** Bom, eu acredito assim que, eu vejo que o enfoque da escola é preparar esses alunos pro mundo realmente. Pra eles poderem sair daqui e estudar no exterior futuramente e eles poderem escolher a faculdade que eles querem, onde eles querem estudar, o que eles querem fazer e eles estarem preparados em todos os sentidos pra isso. Então, a língua não deve ser nenhum empecilho. Então, por isso, eles têm contato com o francês, com o inglês, com o alemão e quem realmente se esforça, sai daqui falando todas as quatro línguas, né? Fora o português, as línguas estrangeiras. Então, é... eu acredito, sim, que os pais que colocam as crianças aqui nessa escola querem que eles sejam realmente preparados para enfrentar o mundo lá fora, quando eles saírem daqui. Por isso mesmo tem o IB, tem tantas outras coisas que, que eu acredito, assim, que colaboram pra isso, né? Então, por isso, que eu acredito que eles escolham uma língua... é... estrangeira, né, para eles terem contato direto, assim.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 11 maio 2016)

Segundo o que Ana pode perceber até então, o ensino bilíngue precoce é buscado pelos pais para que uma eventual falta de conhecimento de outras línguas não se torne impedimento na preparação dos filhos para enfrentar o mundo (tido como cada vez mais globalizado e competitivo). Existe uma política linguística por parte dos pais de formar filhos multilíngues para participarem do mundo global.

Durante a entrevista, a professora Ana também reitera a oferta de diferentes práticas letradas em várias línguas adicionais, em consonância com o disposto no projeto político-pedagógico do Colégio Alegre, conforme observamos no excerto que segue.

#### Excerto 11

(05:33) **E:** Porque, pelo que eu ando, né, essa semana também é a semana da língua alemã [um-hum, isso], pelo que eu tenho interagido com as pessoas, eu vejo que sempre é oportunizado mesmo...

(05:44) **PROFa. ANA:** Sim, muito.

(05:45) **E:** Qualquer idioma, né, como você falou, pode estar falando francês, pode estar falando inglês, pode estar falando alemão. É bem interessante.

(05:51) **PROFa. ANA:** Um-hum. É. E como essas outras matérias são ministradas em alemão, né, dependendo do ano, eu não sei exatamente qual, qual que é a regra pra isso, mas, não é só alemão como língua estrangeira, né? Ah, aquela aula de alemão, aquela aula de inglês e não passa disso. Então, as outras matérias, desde matemática... é..., enfim, as outras matérias também são ministradas em alemão, né, para eles terem um contato maior. O que é um diferencial, acredito, né?

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 11 maio 2016)

A formação desse sujeito multilíngue requer que não apenas haja aulas de “línguas estrangeiras”, mas instrução em língua adicional, o que torna mais significativo o aprendizado dessa língua. A professora Ana também fornece sua perspectiva, conforme excerto abaixo, quanto à necessidade de se atualizar a legislação educacional brasileira no sentido de se contemplar outras modalidades de educação bilíngue, porque acredita que isto favoreceria a população a crescer culturalmente.

#### Excerto 12

(19:57) **E:** É bem curioso, porque a gente tem um vácuo. De verdade, a gente... a legislação não fala muito e isso tem atrapalhado as escolas, porque o fato de não falar, não permite que determinadas modalidades ou currículos aconteçam [um-hum] como algumas escolas gostariam. Na sua opinião, você acha que realmente a gente deveria tocar mais nesse assunto e avançar? (...)

(20:36) **PROFa. ANA:** Sim. É, isto é bem importante. Já que existem tantas escolas que oferecem esse ensino bilíngue, que isso chamasse mais a atenção, realmente, da...da, enfim, das pessoas que têm poder neste sentido, para que haja realmente leis, nesse sentido, que possibilitem esses ensinos dessa língua estrangeira, até porque incentiva a população e faz o povo, né, crescer culturalmente [com certeza]. Isso é bem importante mesmo.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 11 maio 2016)

A professora atribui a instituição de uma política linguística de bilinguismo àquelas pessoas que têm poder em relação à formulação de leis. Embora ela seja agente de ação de uma política de educação bilíngue, na medida em que se utiliza de dois idiomas em sala de aula, entende que o poder está somente nas mãos de outros.

Nesta mesma questão, a professora Maria concorda com a professora Ana sobre a necessidade de atualização da legislação. Cabe ressaltar, no entanto, que a maneira como a pergunta foi colocada talvez possa ter orientado a resposta da participante, quando pergunto se ela acha que a legislação deve mudar. De qualquer forma, assim como alguns pais e mães de alunos, cujas perspectivas são discutidas

na seção seguinte, a profa. Ana qualifica esta ausência de regulamentação como um “atraso”, tanto para os alunos quanto para o país como um todo.

#### Excerto 13

(06:18) **E:** Agora eu queria falar... um pouquinho... da legislação (...). Nesta questão da educação bilíngue, a, a Lei de Diretrizes e Bases, ela não tem uma especificação, né, ela só fala de educação bilíngue pra povos indígenas e pra educação especial dos surdos, né. E além disso, além de não falar, ela, num determinado momento, fala lá, olha, a educação básica regular tem que ser ministrada 100% em português, então acaba que vira um entrave, né. E, aí, cada escola adotou uma solução, né. A maioria das escolas vai olhar lá para a parte diversificada do currículo e oferecer disciplinas como educação física, música. Aqui conseguiram uma solução diferente, né, eles têm algum acordo com o Núcleo, né, de Educação, e conseguem oferecer matemática em alemão, então estão um passo à frente destas outras. Como você vê esta questão da legislação, desta dificuldade, você acha que deveria mudar?

(07:22) **PROFa. MARIA:** Eu acho que a gente está atrasado. A educação bilíngue é o futuro. Pra mim, eu vejo isso como o futuro, até escolas públicas no futuro vão ser, vão seguir este caminho. Pelo menos na parte do inglês, eu imagino. Mas, como não existe uma legislação, nem pra... pra você escolher professores, porque daí não tem como, ah, tem que ter uma formação ou não tem que ter uma formação, qual é o... o que que tem que ter o professor. Como, como dirigir na escola isto, como dividir, eu acho que deveria existir legislação mais específica [um-hum]. Para que existisse, talvez, uma organização melhor de todo esse tema, não só de uma escola. A escola faz o que acha melhor, né [um-hum]. Eu acho que deveria ter uma legislação que todos pudessem seguir.

(Excerto de entrevista concedida Katia Mulon, 22 junho 2016)

Na mesma linha, quando perguntado, ao final da entrevista, se gostaria de fazer algum comentário adicional, Antônio, coordenador pedagógico do Colégio Alegre, manifestou o desejo por mais flexibilidade na legislação com relação à determinação das línguas utilizadas como meio de instrução, o que poderia favorecer, também, as escolas públicas, segundo a visão do participante.

#### Excerto 14

(56:00) **ANTÔNIO:**(...) Assim, dar mais espaço em outros anos para fazer outras coisas, não, e aí ter a possibilidade de montar um currículo nosso, porque já temos problemas de integrar o currículo nacional e o IB [por isso vocês tem um ano adicional]. Temos que ter aí as possibilidades de oferecer, claro, vamos oferecer para os alunos fazer o ENEM e todas essas provas internas, mas também o IB. E abaixo não é tão grave, mas é o mesmo tema, não, não podemos, se quiséssemos introduzir o PYP (*Primary Years Programme*), o MYP (*Middle Years Programme*), esses programas intermediários ou básicos do IB, é a mesma questão, não, em FII (Ensino Fundamental II) ou FI (Ensino Fundamental I), de realmente adequar esses currículos, dentro dos limites do IB, com a base nacional, não? E isso é um pouco... nos dá um pouco de receio... um pouco de... sim, [freia] freia, não, de realmente investir, investir nisso e tempo e custo e também dinheiro, não é? Então, isso, basicamente para nós, porque temos como escolas privadas, por ser escolas privadas, por nome, uma certa liberdade, mas essa liberdade não é muito grande [não, não é mesmo]. E realmente aí seria, acho, vantajoso também e traria também mais ideias, mais... para as próprias escolas oficiais, não?

(57:57) **E:** Oficiais, você diz as públicas?

(57:59) **ANTÔNIO:** Públicas.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 09 maio 2016)

Da perspectiva do coordenador, a ausência da legislação tem efeitos sobre a construção de um currículo (documento orientador) próprio para a escola, sobre as possibilidades de ações efetivas (currículo como ação), uma vez que as ações implicam em custos; arcar com os custos sem garantias oficiais de legitimação das ações por parte das instâncias oficiais que fiscalizam as escolas privadas configuram parte do problema. Assim, o que parece ser mais liberdade não se concretiza como tal na prática. Essa certa ausência de liberdade, por outro lado, tem relação com critérios financeiros (custos e vantagens). Além disto, chama atenção que parte da preocupação esteja em oferecer aos alunos os exames classificatórios (ENEM e IB). Observa-se que a preocupação está nas avaliações pelas quais os alunos podem passar e que estabelecem critérios que mensuram o sucesso para a escola. Nesse sentido, a fala de Antônio recupera a percepção inicial da professora Ana, que entende que um dos principais objetivos dos pais ao levarem os filhos para escolas bilíngues e /ou internacionais é realmente a possibilidade de estes estudarem no exterior e de estarem preparados para diferentes contextos de ensino superior. Essa preocupação dos pais parece ser compartilhada pelo coordenador quando este assinala o interesse no IB.

No que se refere à menção por parte de Antônio de que os benefícios de uma regulamentação para a educação bilíngue seriam extensivos à rede pública, de fato, durante a pesquisa de campo e análise dos documentos elaborados pelo GEBIC, tomei conhecimento de escolas públicas no estado do Rio de Janeiro que implementaram em 2014, em caráter experimental, ensino médio bilíngue em turno integral, conforme trecho de reportagem de Marcelle Souza para o *site* UOL Educação intitulada “Rede estadual do RJ terá três escolas bilíngues em 2014”, o qual transcrevo abaixo:

No CIEP Governador Leonel de Moura Brizola, em Niterói, os alunos terão aulas em português e francês. O CIEP Carlos Drummond de Andrade oferecerá aulas em português e em inglês, em Nova Iguaçu. Enquanto o Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto terá aulas em português e espanhol, no bairro do Méier, na zona norte do Rio. (...) Segundo a Seeduc [Secretaria de Estado de Educação], nas três escolas há previsão de 16 horas semanais para o ensino da língua estrangeira – divididas entre o núcleo linguístico (com um ensino mais formal do idioma) – e as disciplinas não linguísticas, como geografia, matemática, biologia e

sociologia (que serão ministradas na língua estrangeira). (SOUZA, 2013, p. 1)

Percebe-se, por esta iniciativa, que a demanda por flexibilização da língua de instrução na educação regular básica não se restringe à rede particular de escolas.

Um outro fator de restrição para a implementação mais ampla de uma política linguística de educação bilíngue no Brasil, abordado por Antônio, é a formação de professores. Os dois excertos seguintes (15 e 16) da entrevista com o coordenador pedagógico ilustram a dificuldade das escolas para contratar professores qualificados nas várias disciplinas que sejam fluentes em outra língua.

#### Excerto 15

(06:52) **E:** Então, só para esclarecer, então, aqui (parte diversificada), sim, pode ter sempre opção em alemão?

(07:00) **ANTÔNIO:** Quando há professores, é oferecido em alemão.

(07:04) **E:** E aqui na base comum?

(07:06) **ANTÔNIO:** Temos um projeto em matemática que a partir do 4º ano... se faz em alemão.

(07:11) **E:** E aí também nesse esquema com dois professores?

(07:14) **ANTÔNIO:** Sim, sim.

(07:15) **E:** Sempre, né?

(07:16) **ANTÔNIO:** É.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 09 maio 2016)

#### Excerto 16

(02:19) **E:** Tá ótimo. É... E na relação assim com os professores, o quadro de professores que atendem o Ensino Fundamental I, eu sei que tem alguns professores estrangeiros, né?

(02:24) **ANTÔNIO:** Sim. (...). São... três... três professoras (estrangeiras) agora. (...)

(02:28) **E:** Hum, interessante.

(02:30) **ANTÔNIO:** E os demais são brasileiros, mas muitos do Sul que falam alemão de casa ou um tipo de alemão, alemão brasileiro (rsrs) [claro], que estudaram na universidade no Sul, também alemão como licenciatura em alemão e português, normalmente eles têm para poder ensinar também alemão.

(02:40) **E:** E esses professores que têm conhecimento em alemão, eles ensinam somente o alemão, ou outras disciplinas também?

(02:48) **ANTÔNIO:** Principalmente alemão, mas temos sempre duas professoras e professores por turma, assim que uma delas tem... é... pedagogia e a outra nem sempre [certo], porque elas que não fizeram essa universidade, esses estudos universitários, têm só magistério e tem licenciatura em português e alemão. Mas não têm pedagogia. Então não podem...é... ser professor orientador ou regente, mas junto com uma que tem essa... podem trabalhar em parceria (...)

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 09 maio 2016)

Ou seja, quando o professor é fluente em alemão, mas não tem pedagogia, não pode ministrar aulas sozinho na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino



Fundamental. Quando tem pedagogia, normalmente não fala outra língua. Há quase que uma duplicação do corpo docente para se efetivar uma política linguística de educação bilíngue nos anos iniciais de escolarização, uma vez que é necessário ter mais de um docente por turma para garantir que ao menos um tenha a formação requerida e outro tenha o recurso linguístico. A partir do Ensino Fundamental II, para se conseguir um professor bilíngue devidamente qualificado para ministrar as várias disciplinas, tem que se contar com uma formação linguística efetivada no âmbito familiar, porque dificilmente se encontra um professor com licenciatura em Letras e em outra especialidade. O que o coordenador assinala é que se as barreiras hoje impostas à implementação de políticas linguísticas bilíngues na educação regular básica fossem minimizadas, por meio da atualização da legislação educacional, certamente haveria uma expansão do número de professores habilitados a ministrar disciplinas em outras línguas, o que contribuiria enormemente para o continuado desenvolvimento do bi/multilinguismo no Brasil.

Em síntese, os dados das entrevistas com professores e coordenadores do Colégio Alegre sugerem a existência de uma perspectiva heteroglóssica (GARCÍA, 2009) de bilinguismo, uma vez que professores e alunos se utilizam de duas línguas de maneira fluida na sala de aula (português-inglês, no caso da professora Bárbara, e português-alemão no caso da professora Ana). O entendimento das professoras é de que a política oficial (ausência de legislação específica) deveria ser atualizada de modo a permitir mais flexibilidade quanto à língua de instrução. A visão de Antônio, coordenador pedagógico, é mais consolidada do que a das professoras com relação a este ponto: de fato parece envolvido/preocupado com a regulamentação da educação bilíngue de elite, com a ausência de legislação e seus efeitos, inclusive financeiros. Conforme mencionado por alguns participantes, há uma política linguística por parte dos pais de formar filhos multilíngues para participarem do mundo global.

## 7.2 A PERSPECTIVA DE PAIS/MÃES/ RESPONSÁVEIS SOBRE AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

As entrevistas semiestruturadas com pais, mães ou responsáveis por alunos que estudam na instituição coparticipante mostraram-se muito produtivas para a identificação de ideologias e políticas linguísticas desenvolvidas por estes atores

sociais. Estes participantes têm filhos cursando atualmente séries em todos os segmentos da educação básica (três alunos estavam na Educação Infantil, quatro no Ensino Fundamental I, oito no Ensino Fundamental II e quatro no Ensino Médio), sendo que a ampla maioria destes alunos iniciaram no ensino bilíngue desde a Educação Infantil, com exceção de dois que iniciaram no primeiro ano do Ensino Fundamental e um que iniciou no segundo ano, também do Ensino Fundamental.

Primeiramente, apresento um excerto de entrevista realizada com uma mãe cujo filho ingressou na educação bilíngue bem cedo, aos dois anos de idade (na ocasião da entrevista a criança estava perto de completar 5 anos) e que ilustra como ideologias acerca da língua alemã e da língua inglesa influenciaram as políticas linguísticas implementadas por esta família.

#### Excerto 17

(02:43) **E:** E vocês falam alemão?

(02:45) **ESTELA:** Eu estu-, não. Então, eu entrei... depois que ele entrou, eu entrei. Tem aqui o curso pra pais. Então, assim, ele já... tá bem na, bem na minha frente (risadas). É muito difícil, nossa, é muito difícil. O meu marido fala, é... lógico que, assim, ele não, ele é, ele tem ascendência alemã, é... mas, assim, não é de falar em casa. Os pais falam também, mas não é aquela família que fala alemão em casa. Então ele fez aula, então ele fala como uma pessoa que estudou alemão aqui, né? (...)

(03:34) **E:** Ele (o filho) é que vai te ajudar (a aprender alemão).

(03:35) **ESTELA:** Um-hum, eu não vou conseguir ajudá-lo em nada, né. Então, mas, então, talvez pra acompanhar uma ou outra coisa, que eu sei que depois ele começa a ter... as aulas já são todas em alemão já, é imersão, né, que eles chamam. Na educação infantil a aula é inteirinha em alemão. Mas eu sei, assim, quando ele começar a ter matemática em alemão...eu não sei pra que que eu vou usar isso (risadas), mas talvez sirva pra alguma coisa. No mínimo vai me fazer bem, né? No mínimo é um...

(04:01) **E:** Olha, mal não faz...

(04:02) **ESTELA:** Exatamente. Eu gosto de, de, de idiomas, mas, assim, eu já estudei alguns outros, né... com fluência, só o inglês, francês, um pouco, mas, assim, estudei italiano, mas tudo assim meio, mais de curiosidade, mas alemão, assim, tô achando, assim, uma língua maluca, nunca estudei mandarim, talvez seja pior, mas alemão...

(04:22) **E:** Dizem, né? (risadas).

(04:23) **ESTELA:** É. Alemão, é bem... tô achando bem complicado.

(04:26) **E:** Então, a escolha do colégio não foi por ser alemão a língua, mas foi pelo conjunto de coisas, o alemão veio junto... Por que não o inglês, por exemplo?

(04:36) **ESTELA:** Então, a gente também, na época, antes de eu vir fazer a visita, o meu marido falou: ah, então vamos visitar também a (escola "A")<sup>188</sup>, ou... eu não lembro, era uma outra que ele

<sup>188</sup> Alguns participantes da pesquisa citaram o nome de outras quatro escolas bilíngues que não são participantes da pesquisa. Com o intuito de manter a confidencialidade destas escolas, seus nomes foram substituídos por letras de "A" a "D".

falou... Mas, daí, a gente mesmo falou: bom, entre inglês e alemão, inglês ele vai saber. Inglês ele já está aprendendo sozinho. Hoje em dia, né? Então, inglês, hoje em dia, pra gente, não é mais um, um, um *plus*.

(04:59) **E:** Um diferencial.

(05:00) **ESTELA:** Não, não é um diferencial mais. Seria um diferencial negativamente se você não tiver, mas eu acho que... inglês todo mundo vai ter, né. E alemão, hoje em dia, talvez seja uma, uma, um determinante, assim, né. Então, já que ele vai aprender inglês qualquer jeito, então vamos... E, daí, como também tem a opção de francês aqui também, então a gente não fica restrito a uma língua só [um-hum]. É que, se ele tiver interesse, ele vai poder aprender quatro línguas.

(05:28) **E:** Vai poder optar [é]. Muito legal. E... como que você vê o aprendizado até o momento, ele tá tranquilo, ou... porque ele chegou sem conhecer nada, né?

(05:36) **ESTELA:** Nada, nada, nada.

(05:37) **E:** Chegou aqui, bom dia, e começou em alemão.

(05:39) **ESTELA:** E começou: *Guten Morgen* (risadas). E... é impressionante, porque eu pensava assim: não vai dar certo. Ele não vai aprender. É muito difícil. Só assim, nessa coisinha de musiquinha... E já no maternal, assim, a gente já vê eles repetindo as musiquinhas, sem ter noção do que tão falando, é óbvio, até agora, né. Mas, assim, repetindo as musiquinhas com... e o que me deixou mais impressionada foi o sotaque, o sotaque, assim, a pronúncia [um-hum], que eu via que era uma coisa diferente do que eu falo, do que eu tento... assim, muito diferente.

(Excerto de entrevista concedida Katia Mulon, 15 junho 2016)

Esta família, assim como outras que entrevistei, não utilizam a língua alemã para se comunicar no ambiente familiar, independentemente de terem ascendência alemã. Este dado se contrapõe à minha expectativa inicial de que a escolha por um colégio que ministra aulas em alemão nesta região geográfica seria majoritariamente por conta de manter a língua de herança, dado o número de descendentes de imigrantes cuja língua materna era o alemão.

Logo no início do excerto, a fala de Estela explicita a política linguística adotada pelo Colégio Alegre na educação infantil, a qual nomeia “imersão” em língua alemã; todas as aulas são ministradas nesta língua. Neste nível de educação, como a LDB não dispõe quanto à língua de instrução, a escola tem mais liberdade para estabelecer a política linguística que avalia ser a mais apropriada ao seu contexto. É assim que se constitui a política linguística institucional de uso da língua alemã.

A escola também oferece aulas de alemão para pais de alunos, pois esta língua não faz parte do repertório linguístico da maioria deles. Estela começou a frequentar essas aulas quando o filho iniciou no Colégio Alegre e manifestou sua visão quanto à complexidade da língua, frente a outras que já tinha estudado: “é muito difícil”, “tô achando uma língua maluca”, “tô achando bem complicado”. Na

comparação que traça, Estela acredita que o alemão seja muito mais difícil do que outras línguas, como o inglês e o francês, nas quais relata ter fluência. Essa ideologia é recorrente em vários discursos sobre a língua alemã, estando presente na fala de outros pais e mães que entrevistei e que discutirei mais adiante. A política da escola de ofertar aulas de alemão para os pais fortalece a pretendida política institucional de imersão na língua, uma vez que possibilita que as crianças utilizem essa língua no contexto familiar, reforçando seu aprendizado, seu uso e, conseqüentemente, seu valor positivo. Ao enviar documentos para os pais em português e alemão, a escola também reforça os usos bilíngues e alimenta a demanda pelo aprendizado da língua alemã por parte dos pais. Para além da promoção do bilinguismo português/alemão nos textos escritos no ambiente escolar e nas interações com os pais dos alunos, a escola impulsiona usos extraescolares dessa língua na família que podem, por sua vez, auxiliar as crianças a usarem a língua na escola depois.

Este excerto permite entender que a ideologia de que o alemão é mais difícil que o inglês, contribuiu para a escolha de educação bilíngue em alemão, além da crença de que a língua inglesa não se constitui mais como um diferencial, pois “inglês todo mundo vai ter”. Aqui, novamente, cabe a reflexão se Estela se refere ao imperialismo linguístico do inglês ou se o considera como uma língua de interação internacional. Em minha interpretação, ela se refere ao imperialismo linguístico, uma vez que o inglês é a língua das séries de TV, dos jogos eletrônicos, das músicas, enfim, está tão presente no dia-a-dia das crianças que, inevitavelmente, elas acabarão aprendendo esse idioma quase que naturalmente, mais cedo ou mais tarde. Inclusive Estela menciona que “inglês, ele já está aprendendo sozinho”.

Além de avaliar a língua alemã como “uma determinante”, o fato de a escola igualmente oferecer outros idiomas, com o francês, também foi relevante na escolha de Estela, no sentido de poder oferecer ao filho uma multiplicidade de línguas, não ficando restritos a uma ou outra somente, o que aponta para a valorização do multilinguismo na oferta de educação desta escola.

No final do excerto, Estela confirma que o filho chegou à escola sem nenhum conhecimento da língua alemã e relata sua apreensão quanto à aquisição do idioma, pois pensava: “não vai dar certo, ele não vai aprender, é muito difícil”. Ao contrário do que previa, Estela testemunha a evolução do filho e se surpreende com sua pronúncia, pois vê que é “uma coisa diferente do que [ela] fala”. Esta percepção

de diferença no aprendizado do filho e no seu próprio pode apontar para uma reafirmação da política linguística implementada por essa família: a de que o ensino bilíngue precoce traz melhores resultados em termos de competência linguística.

Algumas das ideologias expostas na fala de Estela, a de que a língua alemã seria mais difícil que a inglesa e a de que o inglês não é mais um diferencial, estão presentes nas entrevistas de muitos outros participantes e, usualmente, aparecem conectadas, uma a outra, conforme vemos também no excerto que segue:

#### Excerto 18

(05:06) **E:** E o alemão, ele entrou nesse pacote, ou você tinha interesse pelo alemão? Vocês falam alemão?

(05:11) **CLÁUDIO:** Não, não. Nós somos, na verdade, eu sou descendente de italianos. O alemão, ele já entrou também na ideia de que o inglês é obrigação [um-hum], mas que o alemão é o diferencial. Tá, então, essa ideia do alemão também me trouxe mais uma alavanca, né, porque o inglês qualquer um tem que falar, agora o alemão ninguém precisa falar. Só que quem fala, ele vai sair na frente, porque é uma língua difícil. Ele é um idioma difícil. Em algumas condições, ele vai trazer vantagens, sim, pra quem tem um, um alemão, entendeu? Então, o alemão foi também uma, uma, uma das..., eu diria pra você, assim, um dos motivos, inclusive, que me levou a mandar os filhos pra lá.

(...)

(22:55) **CLÁUDIO:** Aí descobrimos a (escola “B”). / E tem alemão [um-hum]. Então, olha, é a oportunidade. Ela tá entrando lá oito horas da manhã e tá saindo cinco e cinco da tarde. Eu vi (na escola “B”) uma oportu-, só que ela já falou: não tem o nível do (Colégio Alegre) [um-hum].

(23:11) **E:** E é só o ensino médio, né, a (escola “B”)?

(23:13) **CLÁUDIO:** Só o ensino médio.

(23:15) **E:** Pelo que eu sei, não tem o fundamental, né?

(23:17) **CLÁUDIO:** Só o ensino médio. Eu tive oportu-...

(23:18) **E:** Por isso que não é o nível, porque quando você chega no médio, você já..., né, várias coisas você perdeu ali, né?

(23:23) **CLÁUDIO:** Exatamente. Então, quando eu tive a oportunidade de voltar ela no alemão, eu não perdi tempo (risadas). O inglês não vou nem me preocupar, porque eu sei que inglês ela aprende em qualquer lugar. O alemão não aprende.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 15 junho 2016)

O segundo trecho acima transcrito (a partir de 22’55”) sucede a explicação que Cláudio fornece sobre a saída de sua filha do Colégio Alegre ao final do Ensino Fundamental, a pedido da jovem. Depois de passar por outras duas escolas, a família descobriu a escola “B”, que também oferta ensino bilíngue português-inglês no Ensino Médio, além de aulas de outras línguas estrangeiras modernas. Apesar de a filha mais velha de Claudio já ter saído do Colégio Alegre, o seu filho mais novo permaneceu naquela instituição e cursava o sétimo ano do Ensino Fundamental na

ocasião da entrevista. Assim como Estela, Claudio julga que o alemão seja mais difícil de se aprender do que o inglês. Claudio avalia que esta maior complexidade no aprendizado traga vantagens para quem dominar a língua alemã, por isso, esta torna-se um diferencial, condição que a língua inglesa já teria perdido, na visão dos participantes, em decorrência da maior facilidade de acesso e exposição a este último idioma. Para estes participantes, o alemão tem maior valor sociocultural que o inglês, de modo que se caracteriza como um diferencial.

Julia, mãe de dois alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e de outro no primeiro ano do Ensino Médio, já apresenta a relação entre estas duas línguas de maneira um pouco diferente (ver excerto 19 que segue): a língua inglesa seria a primeira opção de língua adicional em virtude de ser uma língua franca, pois daria acesso a inúmeros contextos, ou, como a participante coloca, “a quase que o mundo todo”. Porém, o domínio de uma língua tida como complexa que as demais (no caso, o alemão) é visto também como um diferencial. Na perspectiva de Julia e de Claudio, o que está em jogo é o que vale essa língua e, conseqüentemente, essa formação no mercado sociocultural não exatamente neste momento, mas no futuro dos filhos, quando eles ingressarem no mercado de trabalho.

#### Excerto 19

(07:45) **E:** Tem várias (escolas) ofertando (o currículo bilíngue)...

(07:46) **JULIA:** Realmente tinha menos. É que é assim, eu nunca mais fiz essa pesquisa, né [um-hum], depois que a gente decidiu. É...eu nunca mais procurei. Na época, eu procurei, eu visitei a (escola “A”), entrei em contato com a (escola “C”) também. Porque nossa, assim, primeira opção para a segunda língua seria o inglês, porque, afinal de contas, o inglês dá acesso a quase que o mundo todo, né. / Mas, o alemão pareceu uma opção bastante tentadora, porque o alemão é uma língua mais difícil e, dando como uma estrutura de base uma segunda língua de uma gramática complexa, as outras vem meio que..., né, assim, ladeira abaixo.

(08:25) **E:** O inglês, por exemplo?

(08:28) **JULIA:** Nossa, eles começam a aprender inglês a partir da 5ª série, mas eles falam inglês... né?

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 21 junho 2016)

Para Julia, além do valor sociocultural da língua alemã, se pode observar um valor atribuído ao desenvolvimento da cognição, da aprendizagem de línguas. Se o filho aprender essa língua que é mais difícil, terá maior facilidade para aprender aquelas consideradas menos difíceis. Um outro valor é associado à língua alemã.

Apenas dois pais, Danilo e Fabio, manifestaram uma ideia oposta: a de que a língua inglesa ainda é um diferencial. O filho de Danilo cursava o sexto ano do



Ensino Fundamental na ocasião da entrevista e os de Fábio, que são gêmeos, estavam no segundo ano do Ensino Médio. Pelos excertos 20 e 21 a seguir, podemos entender que estes pais vinculam o diferencial de se aprender a língua inglesa ao fato de esta ser uma língua franca, a língua da globalização.

#### Excerto 20

(00:56) **DANILO**: Minha família é bilíngue.

(00:57) **E**: Sim. Então essa já é....

(00:59) **DANILO**: Então já é mais fácil [sim]. Porque, por exemplo, meus filhos, quando eles falam comigo, automaticamente só em alemão [fala em alemão].

(01:06) **E**: Então, essa era a minha primeira pergunta: se a escolha do colégio está relacionada à oferta de educação bilíngue? Neste caso, sem dúvida, né, o interesse era por...

(01:18) **DANILO**: Sim, sim, sim. Mas, sabe de uma coisa, o alemão é mais folclórico [um-hum]. Porque com alemão você não vive no mundo hoje. [Ah, risadas]. Não... tem que falar inglês!

(...)

(13:20) **DANILO**: Porque, sabe, eu, eu trabalhei sempre em empresas multinacionais [um-hum]. Então, a nossa língua é inglês. E, no mundo inteiro, pra onde você vai, com inglês você se vira. Mas vai com alemão pra China. São dois chineses de etnias diferentes conversando! (Risadas).

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 20 junho 2016)

#### Excerto 21

(03:16) **E**: E a escolha, então, pela (escola “D”), foi por que era em inglês [era inglês], se caso houvesse [nós queríamos inglês]. Se houvesse algum problema, vocês julgaram que seria mais fácil [bem mais fácil], porque tinha mais opções na época?

(03:25) **FÁBIO**: Exatamente. E o inglês, eu dou mais importância ao inglês do que ao alemão.

(03:32) **E**: Um-hum. E por que?

(03:34) **FÁBIO**: Porque inglês é a língua do mundo, né [um-hum]. É... / O alemão é uma língua importante. // Mas eu acho que se você pensar em globalização, o inglês é o... carro-chefe.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 22 junho 2016)

Estes dois pais se referem ao inglês como a língua atual e permanente do contexto global. Nesse sentido, se contrapõem ao discurso nacionalista de uma língua, uma nação. A cidadania e o mercado de trabalho são pensados globalmente. Nessa perspectiva, o alemão deixa de ter um valor diferencial no futuro no mercado de trabalho e tem um valor cultural de tradição, de folclore. É a língua da tradição familiar, mas não tem tanto peso nas interações no mundo do trabalho global. É uma língua local no contexto das políticas monolíngues no Brasil. Como tal, foi sendo confinada a atividades folclóricas, religiosas. É possível que a posição destes pais esteja respondendo a suas experiências locais.

Outra participante, Helena, mãe de duas alunas que cursavam o terceiro e o quinto ano do Ensino Fundamental, traz em sua fala as ideologias dominantes demonstradas por este grupo de pais e mães (de que a língua inglesa é mais fácil que a alemã e de que, portanto, deixou de se constituir como um diferencial para os falantes, ao contrário do que defendem Danilo e Fábio) e também explicita, já adentrando a análise das políticas linguísticas, a visão de que uma oferta integrada de educação bilíngue, em que disciplinas são ministradas em língua materna e adicional, seja mais vantajosa para os alunos, como podemos ver no excerto a seguir:

Excerto 22

(01:14) **E:** Muito bom. E aí, naquele momento em que você estava escolhendo, né, determinando qual seria a escola da sua mais velha [um-hum], a educação bilíngue foi um fator determinante?

(01:23) **HELENA:** Foi. [Por que?]. Eu visitei somente duas escolas: o Colégio Alegre e (escola "A"). Eu morei fora com o meu marido, na Alemanha, a gente não tinha filhos e a língua foi uma coisa, assim, que pesou bastante, sabe? Alemão não é uma língua fácil. E é um país que tem um poder imenso [um-hum] e que tem muita oportunidade para estudo, pra bolsa, pra... seja na fase que for. E, além de tudo, minhas filhas têm cidadania alemã, então, é... pesou bastante sim. Mas, independente disso, eu acho que... mais para frente, quem não souber o inglês, já... hoje em dia não é mais um *plus*, é uma obrigação [inglês não é mais um diferencial]. Exatamente. Então, eu acho que o alemão é um *plus*. O inglês é obrigação. E lá (no Colégio Alegre) elas vão ter tudo isso, sem eu ter que ficar: paga uma escola aqui, paga outra ali, paga outra lá. Não. E a economia de tempo: tá tendo matemática, mas a matemática em alemão. Tá aprendendo as duas coisas juntas, então, é... fica menos desgastante para eles, mais natural. Então, acho que pesou, pesou bastante sim.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 20 junho 2016)

Segundo Helena, esta oferta integrada de educação bilíngue permitiria proporcionar aos alunos um tempo maior de exposição à língua adicional, aspecto amplamente valorizado pelos pais e mães do Colégio Alegre, e visto por eles como imprescindível para o atingimento do objetivo da educação bilíngue: educar de maneira bilíngue de modo a formar indivíduos capazes de interagir entre culturas, utilizando a língua adicional como meio de instrução e não apenas como mais uma disciplina na grade curricular (GARCÍA, 2009). Além da questão de economia de tempo apontada por Helena no excerto 22, podemos verificar nos excertos 23, 24 e 25 como mães de alunos se manifestaram quanto à necessidade de se destinar mais tempo ao ensino na língua adicional na escola regular, sendo que algumas apresentam seus argumentos em relação a esta oferta:

Excerto 23

(02:08) **E:** A primeira pergunta, eu queria falar, então, você estava lá na educação infantil, então você via, pelo menos é o que os pais têm relatado, se não for o caso você me diz, mas, era... naquela realidade, falava-se muito em alemão. Então, comandos em alemão pras crianças, poderia dizer que, que entre professor, na sala de aula, pelo menos, seria mais uma imersão<sup>189</sup> ou não? Como que você... Porque eles têm aqueles dias que os pais podem acompanhar [é]. Obviamente pode ser diferente da realidade, né, dos outros dias, mas...

(02:36) **JULIA:** Eu acho que... é assim... eu não sei se é uma imersão mesmo, como a minha expectativa era [um-hum]. Eu acho que deveria ser falado mais alemão, porque, afinal de contas, nós estamos num país que fala português [um-hum]. Então, a exposição ao português não está ameaçada [um-hum]. Mas a exposição à nossa ideia de uma segunda língua, na fase ainda de aprendizagem, ela é limitada à escola. Então, eu gostaria que fosse mais.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 21 junho 2016)

Excerto 24

(08:27) **E:** Então, na sua opinião, se flexibilizasse (a legislação, de forma a permitir uma carga horária maior de ensino em outra língua além da portuguesa) poderia até facilitar, né, outros contextos de aprendizagem.

(08:33) **HELENA:** Eu acho que só facilitaria pra eles mais pra frente [um-hum]. Eu penso ali... não sei se você conhece bem as grades deles no (Colégio Alegre), mas a chance de eles fazerem faculdade fora, a facilidade é maior do que fazer aqui. Porque, por questões de cota, e... é... poucas faculdades de qualidade e tal. E, em outros países, têm... [uma oferta maior] uma oferta maior. Então, pra eles, com a carga que eles saem dali, é mais fácil acabar indo pra fora do que ficar aqui. Então, eu acho que toda essa língua que eles estão estudando hoje, é economia de tempo ali pra frente. Eles não vão nem precisar se preocupar em estudar o inglês e o alemão para a prova que eles vão fazer [um-hum]. Eles vão estar preocupados com a matemática, com história, com a física, com a..., né? Com outras coisas. A língua ali vai tirar de letra, não vai nem lembrar [já é uma realidade]. É, já tão usando tanto tempo, eu acho que só economia de tempo.

(...)

(14:30) **HELENA:** A minha experiência, o que eu posso relatar sobre isso é o seguinte: ninguém vai aprender mais português porque está fazendo aula de matemática em português [um-hum]. Porque usa português em todo o momento. Agora, usando outra língua, [potencializa] vai ajudar na outra língua, mas não vai tirar do português.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 24 junho 2016)

Excerto 25

(05:59) **E:** E... quando ele estava na educação infantil, eu acho que você percebeu que tinha muita imersão em alemão, né, as professoras davam comandos em alemão [um-hum]. E, aí, quando entrou no primeiro ano do ensino fundamental, aí entraram as disciplinas regulares, né, da grade curricular da brasileira ministradas em português. Eu não sei se ele tinha já matemática em alemão, ou não?

---

<sup>189</sup> Utilizei o termo “imersão” em algumas entrevistas para caracterizar uma carga horária não equitativa entre as línguas de instrução, de forma a facilitar, para o entrevistado, a comparação com um currículo dual.

(06:20) **NORMA:** Tinha.

(06:21) **E:** Desde que série, você lembra?

(06:22) **NORMA:** Desde a primeira.

(06:23) **E:** Desde o primeiro. Então tinha só a matemática, né, em alemão e tinha [e o alemão], claro, o alemão em si. E todo o resto era português. Então, se você for pensar em termos de número de horas, a exposição acaba diminuindo ao alemão, quando eles fazem essa transição.

(06:37) **NORMA:** É, eu achei bem ruim isso.

(06:38) **E:** É, eu ia te perguntar o que você achou? Você ficou preocupada, assim, se seria suficiente?

(06:43) **NORMA:** Fiquei. E ainda acho pouco [tá]. Eu acho que tinha que ser mais imerso. Que eles tinham que falar mais no dia-a-dia, ser mais forçado. Isso a gente sempre fala [um-hum].

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 24 junho 2016)

Julia argumenta que o ensino da língua portuguesa não estaria ameaçado se outras disciplinas fossem ministradas em língua alemã e que a oportunidade de se vivenciar uma língua adicional no Brasil se dá majoritariamente no contexto escolar, não no dia-a-dia como em outros países que contam com um maior número de indivíduos bi/multilíngues. Helena também acredita que o aprendizado da língua portuguesa não corre nenhum risco e que ministrar outras disciplinas usando uma língua adicional, somente potencializa a aquisição desta. Em sua fala, Helena, assim como Antônio, Claudio e Julia, se refere à aquisição de línguas adicionais com vistas ao futuro de seus filhos – uma língua valorizada no mercado simbólico e de trabalho. Segundo Bourdieu (1986), o capital simbólico unifica três tipos de capital (econômico, cultural e social)<sup>190</sup> e corresponde a uma medida de prestígio que indivíduos ou instituições têm em um campo específico. Portanto, a aquisição de línguas adicionais constitui uma acumulação de capital simbólico que estes pais podem propiciar a seus filhos. Por fim, Norma manifesta ressentimento quanto à diminuição da exposição à língua alemã, por conta da transição da educação infantil para o ensino fundamental e pensa que uma carga horária maior em língua alemã seria mais vantajosa para os alunos.

Neste momento das entrevistas, eu usualmente perguntava se os pais tinham conhecimento do que a legislação educacional brasileira prescrevia quanto à educação bilíngue. Todos os pais e mães, com exceção de Dolores e Gabriela que são formadas em Direito, manifestaram surpresa ao saber que a legislação brasileira

---

<sup>190</sup> O capital pode apresentar-se de três formas principais: como capital econômico, que pode ser diretamente transformado em dinheiro, como direitos de propriedade, por exemplo; como capital cultural, que pode ser transformado, em certas condições, em capital econômico, como a qualificação educacional, por exemplo; e como capital social, constituído pela rede de relações interpessoais e que também pode ser transformado, em certas condições, em capital econômico (BOURDIEU, 1986).

impõe que a língua de instrução na educação básica regular seja exclusivamente o português (à exceção da disciplina “língua estrangeira”). Além de surpresos, alguns ficaram até mesmo indignados. Contudo, início analisando as posições de Dolores e Gabriela, que estavam cientes da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa na educação regular básica. Enquanto Dolores avalia como desproporcional a ênfase na língua portuguesa, acreditando ser um verdadeiro empecilho à formação dos alunos e advogando pela flexibilização da legislação (ver excerto 26 que segue), Gabriela, mãe de aluna no sétimo ano do Ensino Fundamental, não vê problema, pois acha importante a carga horária de português para a criação de vínculo com o país (ver excerto 27 a seguir).

#### Excerto 26

(13:51) **E**: Já tá terminando, então, deixe ver aqui, última pergunta que eu te faço, ah, eu queria falar sobre a legislação brasileira, você conhece o que a legislação brasileira diz sobre esse tema?

(14:01) **DOLORES**: Eu sei que ela é bem rigorosa de manter a língua materna, né, eu acho que até um pouco desproporcional, porque a língua materna se mantém automaticamente, né.

(14:11) **E**: E isso inclusive acaba que gera alguma, alguma não, muita burocracia adicional pros colégios que querem fazer um pouco diferente [um-hum], eles têm que negociar essas diferenças.

(14:22) **DOLORES**: Por exemplo, eu acredito que só a geografia e história deveriam ser... e a língua portuguesa, deveriam ser dadas em português e eu descubro que várias outras matérias, como matemática, têm que ser dadas em português. O que eu acho um ...empecilho, uma coisa de pessoas que não conhecem. O fato de você fazer essa produção (referindo-se à pesquisa de mestrado), vai ser, de repente, muito útil pra depois o legislador ficar mais relaxado.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 15 junho 2016)

#### Excerto 27

(16:16) **E**: Entendi. Então o fato de ter reduzido a carga horária de disciplinas em alemão não te causou nenhuma preocupação, porque você achou que a base já estava bem-feita [é]. Não sei se você conhece este ponto, mas, é... essa é uma das dificuldades das escolas que têm proposta bilíngue, porque muitas gostariam de dar mais disciplinas (em outra língua), ter liberdade de escolher. Na verdade, a legislação brasileira [não permite]. (...) E eu queria saber a sua opinião em relação a isso, né? Apesar de outras legislações terem avançado, então, o Brasil busca uma maior interna-, internacionalização das universidades, né, o MEC lançou o programa Ciência Sem Fronteiras, mas continua dizendo que a educação básica regular tem de ser ministrada 100% em língua portuguesa. Qual a sua opinião a respeito? Dessa legislação...

(17:28) **GABRIELA**: O Brasil, ele é um país muito grande e as fronteiras dele com outros países é longe, né, é longe. Então, é... nós aqui é... como se, se nós nos bastássemos, né. Basicamente a gente, né... [é, basicamente a gente acredita nisso, né] (risadas). A gente acredita nisso, né. E... o fato de, de não haver, de ser português, em alguns aspectos, eu acho que, que, que, que é interessante. É importante que a criança veja, é, justamente para ela não ficar na bolha, sabe, que... ela tá numa escola bilíngue, mas ela tá no Brasil. Ela não está em qualquer outro país. Ela, ela tá,

ela acaba pegando mais amor pelo seu país e quando ela fizer a faculdade, no exterior que seja, ela vai querer voltar pra cá [um-hum]. Então, a gente não tá formando pessoas... é... com... com o intuito de... [deixar o país] de deixar o país, mas com o intuito de trazer o que aprendeu para nós, né [um-hum]. Então esse seria o objetivo. Agora, quando você passa, é..., dessa parte do, do ensino fundamental, que começa a diminuir o alemão, nesse sentido, né, eu acho, assim, que daí entra a outra educação, que a educação dos pais. E de que forma? Lá tem uma biblioteca enorme. E... e existem outras bibliotecas enormes de línguas. Você tem acesso a vídeos, você tem acesso a livros. Então, esse incentivo dentro de casa que daí passa a ser importante. Mesmo que você não souber a língua que a criança está aprendendo, você sabe que existe esses outros materiais, né. Você pode, muito bem, comprar livros para a criança. Tem a Amazon.com, né. Tem formas de você... [sim, hoje em dia é tudo mais fácil]. Tudo mais fácil, muito melhor do que...

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 17 junho 2016)

Quando Gabriela faz referência ao fato de a criança estar em uma escola bilíngue no Brasil, não em qualquer outro país, e a como a exposição mais exclusiva à língua portuguesa supostamente fortaleceria seu vínculo com o Brasil, temos uma relação dialógica com outros enunciados que também evidenciam essa ideologia da língua da nação, como os pareceres dos Conselhos de Educação.

Já os pais que não tinham conhecimento de que a legislação educacional brasileira prevê que a educação regular básica seja ministrada integralmente em língua portuguesa se manifestaram a favor de uma flexibilização desta legislação, de forma a permitir que o ensino possa ser ministrado em mais línguas além da portuguesa, e o fizeram em uma escala de menor a maior indignação com a situação atual, como veremos nos excertos que seguem.

#### Excerto 28

(08:28) **E:** E... legal. O foco da minha pesquisa é no ensino fundamental [tá], porque... é um momento que, diferente da educação infantil, tem legislações que regulam o que vai ser ensinado, como vai ser ensinado [tá]. Eu não sei se você sabe, mas muda um pouquinho, porque eles têm uma necessidade de ensinar em português [precisa, né], por causa da lei [tá]. E aí, passa, assim, para ser uma carga horária mais para um terço em alemão, dois terços em português [um-hum]. Como você vê isso, essa questão da legislação?

(08:58) **ESTELA:** Então, é uma coisa que, talvez isso até seja uma... a coisa que a gente tem que cobrar mais o colégio, talvez, porque, eu não sei, eu não tenho noção de como é a legislação do, do ensino fundamental pra frente no que diz respeito ao ensino bilíngue, não sei.

(09:15) **E:** Mas eu posso te falar: a lei basicamente diz que o ensino básico regular tem que ser ministrado em língua portuguesa [tá]. Então as escolas têm que usar a parte diversificada do currículo, que não seria a parte obrigatória [tá]. Em teoria, matemática, português e... tem que ser em português [tá]. E, aí, música, artes, educação física, educação ambiental, tem uma série de outras disciplinas que compõem a grade [tá] que podem ser ofertadas em outra língua.

(09:41) **ESTELA:** Eu sei que matemática eles têm em alemão aqui.

(09:44) **E:** Isso. Aqui. Só que é exceção, porque eles negociaram isso com o núcleo, sabe?



(09:49) **ESTELA:** Ah... Bem matemática.

(09:50) **E:** Mas as escolas têm muita dificuldade...

(09:51) **ESTELA:** De conseguir.

(09:52) **E:** É, é um processo burocrático. Acho que eles têm feito um excelente trabalho aqui, porque eles têm dialogado [tá], têm mostrado e têm conseguido...

(09:59) **ESTELA:** Eu sabia dessa diferenciação, que eles têm mais português depois, por isso que eu achei superimportante já começar e aproveitar esses anos, né, esses quatro anos que ele tem [um-hum] aqui pra, né, ter uma base. Eu acho que, assim, abre, abre caminhos, né, dentro cabecinha dele, não sei, pra depois o que for absorvendo... Mas é, eu, eu gostaria muito que continuasse.

(10:23) **E:** Que fosse maior (a carga horária em alemão), né? [Um-hum]. Essa é minha pergunta pra você, se você tivesse a opção, o colégio, né, se a lei permitisse, poderia ser [sem dúvida] o contrário, por exemplo, dois terços alemão e um terço português?

(10:34) **ESTELA:** Sem dúvida.

(10:35) **E:** Não tem porque ter essa...

(10:36) **ESTELA:** Não, porque eu não me preocupo com o português porque, assim, lógico que, daí, nesse caso, eu ficaria muito mais atenta a estimular mais e, talvez, em casa, exercitar ou ensinar, não sei, né, eu não me preocuparia com o português, acho que não ia, não ia prejudicar o português dele.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 15 junho 2016)

É interessante notar como Estela, mãe de aluno que cursava o Pré I da Educação Infantil, por desconhecimento da legislação, inicialmente atribuí à escola a distribuição da carga horária entre as línguas e pensa que os pais deveriam cobrar mais da instituição para que as crianças tivessem mais aulas em língua alemã. Quando compreende que, na verdade, há uma limitação na legislação, Estela se posiciona a favor da flexibilização destas leis, além de justificar que foi pelo fato de saber que a exposição ao alemão diminui com o ingresso no Ensino Fundamental, que optou por iniciar na educação bilíngue de maneira precoce, desde a Educação Infantil, para que o filho pudesse se beneficiar de uma exposição ampliada à língua alemã por alguns anos. Estela também reitera, como tantos outros participantes, que o fato de ministrar mais disciplinas na língua adicional não seria algo preocupante, nada que colocasse a aprendizagem da língua portuguesa em risco.

Da mesma forma, Edson, pai de dois alunos no Ensino Fundamental II e um no Médio, relatou ficar frustrado com a escola por não haver mais disciplinas ministradas em alemão e preferir mais flexibilidade na legislação, conforme vemos no excerto que segue.

#### Excerto 29

(10:56) **E:** A carga horária, do ensino fundamental em diante, é como se fosse um terço em língua alemã, no caso do Colégio Alegre, ou qualquer outra, e só dois, a maior parte, dois terços em língua portuguesa.

(11:06) **EDSON**: Certo.

(11:07) **E**: É... isto te causou alguma preocupação? Você gostava disso? Você achou ruim no momento em que você percebeu?

(11:14) **EDSON**: Pois é. Nós sempre, sempre insistimos com a escola para que tivesse mais alemão [um-hum], entendeu. E... essa insistência da nossa parte era constante, constante...

(11:29) **E**: E as respostas?

(11:31) **EDSON**: As respostas eram: estamos tentando, estamos fazendo, estamos diversificando, em termos de atividades [um-hum] dentro da escola. Então, por exemplo, uma atividade lúdica durante a pausa, certo [um-hum]. Conversas nos corredores com professores e diretores, parte da direção, parte da orientação pedagógica, que as pessoas insistiam em falar alemão. Mas esta insistência é porque existia ou havia a demanda para se falar mais alemão. Então a gente ficava frustrado. Porque a aula de história era em português, porque a aula de geografia era em português, porque a aula de matemática era em português, se antes eles tinham a aula de matemática em alemão. (Discorre sobre o método de ensino da matemática). Eu te confesso que eu não sabia da legislação, que existia essa obrigatoriedade do aumento das disciplinas em português, mas eu preferiria uma certa liberdade ou uma flexibilidade na legislação para que as escolas pudessem trabalhar mais conteúdos em outras línguas já desde cedo e continuar com isso.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 21 junho 2016)

Igualmente, Danilo acredita que a legislação deva ser flexibilizada visando a atender os interesses futuros da criança/adolescente, especialmente daqueles que pretendem continuar seus estudos no exterior, conforme observamos no excerto 30 a seguir.

#### Excerto 30

(06:33) **E**: (...) Então, o senhor que teve os filhos que já passaram por todas as etapas deve ter percebido que quando eles, eu não sei se eles entraram na educação infantil, entraram bem pequeninhos na escola [sim]. Aí, todo tempo era falado o alemão, né. E aí quando eles passaram para o ensino regular, a partir do primeiro ano, não sei se o senhor notou, mas tem uma diminuição da carga horária que é falada em alemão [sim]. As matérias principais são dadas em português [sim]. É... Isto está associado à legislação brasileira. A legislação educacional diz que o ensino, a educação regular básica tem que ser ministrada 100% em português. Então, para as escolas, é... muitas têm relatado isso um desafio, porque elas gostariam de ter mais flexibilidade, fazer uma composição diferente dessa carga horária em língua materna e na língua estrangeira, aqui, no caso, o alemão. O que o senhor acha dessa legislação? O senhor acha que poderia ser alterado? Traria benefícios? Faria diferença? [Sim]. Ou como tá, assim, tá tudo bem?

(07:44) **DANILO**: Não, sabe, veja, por exemplo, as escolas... bilíngues // você, sabe, você poderia, eu acho, flexibilizar para eles um pouco isso [um-hum]. Porque, veja, bem, você, como pai, você vai escolher a escola onde você acha [que melhor atende, né], sim, que é melhor e, depois, para o futuro da criança [um-hum]. Então, quando você já sabe que você vai mudar, ou a criança, o adolescente vai mudar, acho que seria bom ele já... seria melhor preparado para... [um-hum]. Sabe, normalmente, o que eles exigem muito lá fora, nos cursos técnicos, é matemática. E este seria bom você aprende na língua onde você vai estudar.

(08:30) **E:** Onde você vai estudar, porque, sim, todos os conceitos [sim] têm uma nomenclatura que [sim] pode não ser tão...

(08:36) **DANILO:** Porque, veja, eu mesmo, sabe, tem... tem algumas, sabe, algumas matérias em português onde eu preciso... me, me informar [claro]. Porque, porque, quando, quando você nunca usava [um-hum], você veja bem, por exemplo, sobre... matemática quântica, tudo bem, eu tô totalmente fora [um-hum] em português [entendi]. Em alemão entendo um pouco mais. Mas, em português, totalmente fora. E, assim, a pessoa que vai estudar lá fora, vai ter o mesmo problema.

(09:08) **E:** Exatamente. Então, seria benéfico, o senhor acredita [sim], se a legislação tivesse uma... redação mais flexível do que tem hoje.

(09:18) **DANILO:** Sim. Por isso você tem que ter políticas um pouco mais, cabeças um pouco mais arejadas.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 20 junho 2016)

Ingrid, mãe de aluno que cursava o nono ano do Ensino Fundamental quando foi entrevistada, também compartilha esta visão de que uma flexibilização na legislação melhor atenderia aos interesses futuros dos alunos, mas não só em relação a uma continuação dos estudos no exterior, mas para a formação integral do aluno para a vida.

#### Excerto 31

(02:12) **E:** (...) E... no caso, como ele não estava em educação infantil... bilíngue, né, o que acontece no colégio é que, na educação infantil, há uma imersão realmente no idioma alemão [um-hum]. Quando a criança passa pro ensino fundamental, muda um pouco, porque tem a legislação brasileira que diz que as disciplinas do núcleo comum têm que ser dadas em português. Então, os pais que fazem esse caminho, eles percebem, puxa, vinha... praticamente, né, integral em alemão [um-hum] e agora... a carga horária passa para 1/3 só em alemão, 2/3 em português, por causa desta dificuldade... dificuldade não, desta característica, que a legislação prevê que as disciplinas do núcleo comum sejam ensinadas em português. Mesmo não sendo, não tenha sido o seu interesse original, né, buscar educação bilíngue, eu queria te perguntar sobre sua visão sobre esta situação, né. Alguns colégios, é... veem isto como uma barreira, uma dificuldade. Eles gostariam de ter mais liberdade na escolha das disciplinas que seriam ministradas em alemão. No caso, o (Colégio Alegre) está um passo à frente, porque ele consegue ensinar matemática em alemão, porque tem uma negociação, fez toda uma parte burocrática...

(03:25) **INGRID:** E geografia também.

(03:27) **E:** E geografia. Os pais me falam de geografia, mas eu não sabia da geografia. Mas deve ser a quinta pessoa que me fala da geografia. Então, mas, mesmo assim, tem uma limitação, tem uma burocracia envolvida pra conseguir essas autorizações. É... eu queria saber a sua visão, assim, sobre... a legislação. Você acha que deveria mudar ou não...

(03:45) **INGRID:** Eu acho que poderia ser um pouco mais... é, é... branda. Não sei se a palavra seria essa. Porque... é... veja, o que o mundo tem exigido hoje, né, não é mais uni mercado.

(03:55) **E:** Um-hum. Profissional, né?

(03:38) **INGRID:** Não, não. Mas o mundo, hoje, exige... é... que você fale várias línguas [um-hum]. E isso vai fazer uma diferença não no mercado de trabalho, não só [não somente], não somente no

mercado de trabalho. De colocação na vida mesmo [um-hum]. Então, o que eu vejo, a diferença que eu vejo, por exemplo, é...o, o, o F. não, ele não tem aulas de inglês fora, como, por exemplo, os alunos de outras escolas que fora da escola têm inglês e ele é fluente em inglês [um-hum]. Sem nunca ter estudado numa escola... [de idiomas] de idiomas, né. É, por que? Porque, de uma forma ou de outra, a questão do alemão... [auxilia, né], claro! Abre janelas. Eu acho que, cognitivamente, abre janelas. Quanto mais línguas você puder... aprender e quanto... é... mais profundo for [um-hum], mais janelas vai abrir, vão abrir. Então, eu acho que é esta questão também.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 20 junho 2016)

Relato também a visão de um pai e uma mãe que apresentaram graus mais elevados de insatisfação ao saber que a lei educacional limita o ensino em outra língua que não a portuguesa. Início trazendo a fala de Claudio, que classifica como um retrocesso a obrigação de se ensinar exclusivamente em língua portuguesa:

#### Excerto 32

(16:18) **E:** Tá joia. E... você tava falando um pouquinho sobre a questão da legislação, então, as crianças começam lá no maternal e é tudo em alemão, porque a legislação não tem muitas regras em relação a isso. Mas, chega no ensino fundamental, tem lá a regra: a educação básica regular tem que ser ministrada 100% em português. E isso coloca algumas dificuldades pros colégios que querem oferecer educação bilíngue. Então, as soluções mais práticas são: pegar o núcleo comum, as disciplinas mais conhecidas, matemática, geografia, faz em português, e a parte diversificada do currículo, aí seria educação física, música, artes, aí tem educação ambiental, uma infinidade, teatro, e usar essas matérias pra língua adicional. O que acontece é que a carga horária que antes era 100% praticamente no alemão, ela passa a ser dois terços português, um terço no alemão, ou qualquer outro idioma. É... em relação a isso, qual a sua visão? É... essa legislação poderia ser modificada na sua visão?

(17:20) **CLÁUDIO:** Eu acho que isso aí no país é um retrocesso. Aliás o Brasil é uma invenção de retrocesso, né. Isso aqui é o, é o, é o berço do retrocesso. Eu não vejo por que, até porque o... se, se o, se as porteiras abertas pro ensino, né, que nem... tá aberta pro comércio, tá aberta pro investimento... // por que não abrir pro ensino? [Um-hum]. Não que... eu, por exemplo, sou um cara que, até agora, um pouquinho antes da Dilma, eu era patriota, modestamente não sou mais aquele cara que era patriota. Eu acho que a pátria hoje é onde nós vemos, é...que nós vamos ter melhor condição de viver, porque o Brasil, eles não tão oferecendo essa condição pra nós vivermos bem aqui. [Um-hum]. Você tem condição, até tem, mas o risco aqui é muito grande. Então, eu não vejo porque querer proteger o nosso idioma, sendo que eles não tão querendo, que eles não tão protegendo nossos direitos [um-hum]. Nós não temos direitos aqui nesse país. Aqui nós temos deveres. Deveres e a obrigação de sermos cegos. Então, eu não vejo porque é que eles teriam que fazer isso, inclusive você tá me trazendo novidade. Eu desconhecia essa informação [um-hum], né. Porque quando eu mergulhei meus filhos lá, eu até percebi, bom, esse, esse ensino aqui no colégio poderia ser mais arrojado no alemão.

(18:37) **E:** É, eles não podem.

(18:39) **CLÁUDIO:** Então, eu até não sabia, né. Eu falei: pô, eles deveriam conversar com os alunos inclusive nos corredores.

(18:44) **E:** Não, isso eles podem.

(18:45) **CLÁUDIO**: E em todas condições e aplicar mais o alemão nisso daí. Então, você vê que o Brasil é a invenção do retrocesso, né.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 15 junho 2016)

Claudio é mais um exemplo de pai que cobrava do Colégio Alegre uma carga horária mais ampla em alemão, sem saber que havia um impedimento legal para isso. Julia, que é professora universitária, também manifesta sua indignação, pois acredita que esta legislação tão restritiva estaria limitando o desenvolvimento pleno dos cidadãos e, em última instância, do próprio país. E justifica sua visão afirmando que a aprendizagem de outra língua é um instrumento de valorização da sua própria.

### Excerto 33

(22:08) **E**: A nossa legislação brasileira não dispõe de regulamentação específica para este tipo de ensino [ahhh]. (Explico o que a legislação prevê no Brasil e Julia compartilha sua experiência de bilinguismo enquanto morou no Canadá).

(24:11) **JULIA**:(...) Então, eu, eu... acho que a forma tá bem equivocada, de obrigar que seja somente português no ensino fundamental. É demais.

(24:25) **E**: É. E médio.

(24:26) **JULIA**: Ah, no médio também?

(24:28) **E**: É. A educação básica regular compõe o fundamental e o médio. Só exclui a educação infantil. E, por isso, que a educação infantil tem mais liberdade.

(24:34) **JULIA**: Isso aí é limitação dos cidadãos brasileiros [um-hum]. Uma imposição de limitação, na minha opinião. Porque, o que que acontece, lá é educação bilíngue, meio a meio, inglês e francês.

(24:49) **E**: Fica o dual, verdadeiramente dual.

(24:52) **JULIA**: Mas, eles mantêm a identidade francesa de uma forma mais... né, não tão limitante [um-hum]. Como é que você vai limitar, hoje, limitar o aluno, em sua consciência, você vai limitar o aluno de fazer imersão em inglês? Você está limitando a pessoa e você está limitando o país.

(25:12) **E**: É. E, de certo modo, é até contraditório com outros avanços, por exemplo, a internacionalização das universidades...

(25:18) **JULIA**: Que é uma pressão que a gente tem.

(25:20) **E**: Exatamente. Só que o aluno [o aluno vem aqui...] chega despreparado, né?

(25:24) **JULIA**: Com uma aula de inglês por semana? O que é que você pode esperar que a pessoa desenvolva, né?

(...)

(28:23) **JULIA**: Então, eu entendo que há necessidade de proteção do português [um-hum]. Nossa, nem fale. De português correto, então... (risadas). Há uma necessidade, assim, urgente, porque a degradação da nossa língua é visível.

(28:53) **E**: Mas, você acha que essa legislação...

(28:55) **JULIA**: A forma tá errada.

(28:57) **E**: ... não tem, não taria, né, com essa finalidade.

(28:59) **JULIA:** Não, não. Porque ela tá limitando o cidadão, a formação do cidadão brasileiro [um-hum]. Isso não pode acontecer. E, depois, a pessoa aprender uma segunda língua é um instrumento de valorização da língua própria e não o contrário.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 21 junho 2016)

É relevante, ainda, ressaltar a fala de Julia de que a língua portuguesa estaria sofrendo um processo de degradação e que deveria ser protegida, uma ideologia bastante comum ainda hoje, embasada em uma suposta homogeneidade linguística. De qualquer forma, a participante enfatiza que uma legislação restritiva como a atual, que impede o ensino em outras línguas que não a materna, seria uma estratégia equivocada, pois não garante a “proteção” da língua portuguesa. Esta posição de Julia, assim como as de outros pais, se constitui como resposta dos sujeitos às políticas oficiais, ainda que mediada por mim. Com aponte Spolsky (2004), os sujeitos atribuem sentidos e dialogam com as políticas oficiais.

A fala de outra mãe, Laura, retrata o ápice da repulsa a esta restrição ao ensino em outras línguas. Laura é mãe de duas crianças em educação bilíngue: uma está na Educação Infantil e a outra, no início do Ensino Fundamental. Ela qualifica esta limitação como um desserviço ao Brasil, conforme exposto no excerto que segue.

#### Excerto 34

(13:28) **E:** (...) Então, você como mãe, e pensando que você escolheu educação bilíngue, que, no médio prazo, você quer que realmente a criança tenha condição de sair bilíngue, pra isso ela tem que ter uma exposição ao idioma. Como que você vê? Você acha que poderia ser flexibilizada essa legislação?

(14:47) **LAURA:** Eu acho que essa legislação é um desserviço ao Brasil. Todo mundo, pelo menos no inglês [um-hum], o mundo inteiro se comunica na língua inglesa. Isso é emburrecer, infelizmente, emburrecer as crianças.

(15:05) **E:** Um-hum. É tirar uma oportunidade, né.

(15:07) **LAURA:** É. Isso é uma prática horrenda [um-hum], uma maldade (risadas), porque, em algum momento, você pode trabalhar no que for [um-hum], você pode trabalhar no comércio, você pode trabalhar num restaurante, algum momento você vai precisar de inglês [é]. Porque, não é possível, que em algum momento da sua vida você não vai ter contato com uma pessoa falando outra língua [um-hum]. E isso é bem típico do governo brasileiro: não investir em educação [um-hum]. Infelizmente é...

(Comento com a participante sobre as políticas de internalização das universidades, como o Programa “Ciência sem Fronteiras”).

(16:30) **LAURA:** Eles veem como? Que você vai chegar na universidade e você vai aprender, você vai ter o inglês como? Por mágica? De repente, eles implantam um *software* na sua cabeça?

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 22 junho 2016)



Em artigo teórico sobre o ensino de outras línguas na contemporaneidade, os pesquisadores Vilson Leffa e Valesca Irala (2014) se posicionam frente à restrição ao exercício da cidadania por parte do aluno e ao próprio desenvolvimento do país quando se limita o acesso à aprendizagem de outras línguas, de maneira similar às falas dos participantes da pesquisa trazidas nos excertos 32, 33 e 34. Transcrevo abaixo um excerto do artigo por representar também a minha visão com relação à imposição de que o ensino regular básico seja ministrado exclusivamente em língua portuguesa:

Quando se fala em língua adicional, defende-se também a ideia de que seu ensino é um direito individual do aluno com benefícios para a coletividade. O domínio de outra(s) língua(s) deixou de ser um luxo, concedido a poucos privilegiados com oportunidade de viajar para o exterior, para se tornar um direito de todos e uma prioridade nacional. Negar ao aluno o acesso a uma língua adicional não é apenas uma maneira de excluí-lo, com prejuízo para o exercício de sua cidadania; é também uma maneira de retardar o desenvolvimento de um país no mundo contemporâneo. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 35).

Por fim, Fabio, cujos filhos já estão no Ensino Médio, manifestou uma preocupação quanto ao risco de se repensar a legislação vigente, por receio de que isso possa potencialmente cercear iniciativas positivas praticadas por algumas escolas bilíngues atualmente. Este participante manifesta uma visão pessimista com relação à atuação no governo no campo da educação.

#### Excerto 35

(17:37) **E:** (...) Eu fiz essa pergunta... é... porque, hoje, a legislação brasileira... educacional, ela não prevê nenhuma regulamentação específica para esse tipo de educação, sabe. Então, quando ela fala de educação bilíngue, ela tá falando de educação intercultural para indígenas e educação especial para surdos. Ela não prevê, olha, pode ser que escolas queiram ministrar...

(18:05) **FÁBIO:** Eu tenho muito medo de qualquer tipo de regulamentação por parte do governo [um-hum]. E eu vou te explicar porquê. / A gente tem ensino neste país, público ou privado, e a gente, teoricamente, nós deveríamos ter o português, que é a nossa língua nativa, bem ensinada e bem aprendida em qualquer lugar [um-hum]. Nós não temos.

(18:45) **E:** Nós não temos, né. Temos oportunidades aí.

(18:51) **FÁBIO:** Não, nós poderíamos falar um monte aqui, [mas não é o foco] não é o foco. Então, o que que, qual o meu receio, se você não faz o básico bem feito, como é que você vai regulamentar o *plus*?

(19:06) **E:** Entendi seu ponto. Tem muita coisa prioritária na frente.

(Fabio usa outro exemplo no campo da culinária).

(19:38) **FÁBIO:** Então, esse é o meu medo neste país. Este país, ele não, ele não tem foco [um-hum]. Então, ele, ele, ele pode entrar numa área... [que é o chantilly do bolo, não é nem o bolo]. Isso! (Risadas). Exatamente, exatamente. O meu medo é esse, entendeu? E, aí, pode travar alguma coisa positiva que hoje existe. Porque se você imaginar o que existe aqui, ou o que existe lá na (escola

“D”), hoje tem outros colégios, né, uma coisa positiva. O que que o governo faz? O governo brasileiro, infelizmente, ele trabalha contra a nação.

(Excerto de entrevista concedida a Katia Mulon, 22 junho 2016)

Para finalizar esta análise quanto às políticas linguísticas relacionadas à educação bilíngue na visão de pais e mães de alunos da instituição coparticipante, lancei a hipótese de que, se a legislação pudesse ser atualizada e se eles pudessem manifestar suas expectativas quanto à educação bilíngue no Brasil, eles próprios tentassem caracterizar esta oferta bi/multilíngue, avaliando algumas práticas hoje implementadas por escolas bilíngues como sendo essenciais ou acessórias. Na tabela 5, que segue, apresento os elementos que foram considerados como essenciais para que uma escola pudesse, na perspectiva dos participantes, ser caracterizada como bilíngue e discuto estas respostas a seguir.

TABELA 5: ELEMENTOS ESSENCIAIS NA CARACTERIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Participante	Disciplinas ministradas em língua adicional	Diploma de Ensino Médio válido fora do Brasil	Testes de proficiência	Intercâmbios no exterior	Formação do professor
Dolores	questão não discutida, porque participante não manifestou interesse em responder (pretendia deixar o país)				
Estela	✓				não abordado
Claudio	✓	✓	✓	✓	não abordado
Fátima	✓				não abordado
Gabriela	✓	✓		✓	formação especializada
Danilo	✓	✓		✓	experiência internacional
Helena	questão não discutida, devido limitação de tempo da participante				
Ingrid	✓	✓	✓	✓	não abordado
Julia	✓	✓	✓		professor nativo
Edson	questão não discutida, pois participante colocou mais foco em outros aspectos da discussão				
Fábio	participante julgou a discussão infértil, já que o governo tem que cuidar de questões mais básicas primeiro				
Keila	✓	✓	✓		não abordado
Laura	✓	✓	✓		não abordado
Norma	✓	✓	✓	✓	professor nativo
Gustavo	✓				professor nativo

FONTE: A autora (2016)

Antes de proceder à discussão das respostas apresentadas na tabela 5, faz-se necessário esclarecer que os participantes foram questionados explicitamente quanto aos quatro primeiros elementos: disciplinas ministradas em língua adicional, diploma de Ensino Médio válido fora do Brasil, aplicação de testes de proficiência certificados por instituições competentes e intermediação de intercâmbio no exterior. A questão da formação do professor surgiu espontaneamente e foi expressa de três

formas distintas: professor com formação especializada (licenciatura na língua), professor com vivência internacional (estudado/trabalhado fora do Brasil por um período) e professor nativo.

A necessidade de se ministrar disciplinas em outra língua que não o português foi apontada por todos os participantes que responderam à questão como imprescindível na caracterização de uma educação como bilíngue. Uma mãe inclusive respondeu que este seria o único requisito – todos os demais seriam elementos acessórios. Esta afirmação se contrapõe à prática de algumas escolas que se denominam bilíngues, mas não ministram nenhuma disciplina da Base Nacional Comum em língua adicional; se limitam apenas a aumentar a carga destinada ao ensino **de** (não **em**) “língua estrangeira”. Esta expectativa de pais e mães, que buscam este tipo de educação para seus filhos, por um número maior de disciplinas ministradas em língua adicional encontra eco no pleito das escolas, por meio das consultas efetuadas pelo GEBIC aos diversos órgãos governamentais. Para que se alcance tal possibilidade, a legislação educacional brasileira precisa ser atualizada, de maneira a flexibilizar a carga horária que pode ser ministrada em outra língua que não a materna. Os demais elementos praticados pela instituição participante e outras escolas bilíngues (fornecimento de diploma de Ensino Médio válido fora do Brasil, aplicação de testes de proficiência e intermediação de intercâmbios) não atingiram unanimidade na perspectiva de pais e mães. De qualquer forma, o fornecimento de diploma de Ensino Médio válido fora do Brasil também foi bastante mencionado pelos pais, tendo em vista que estes buscam a preparação de seus filhos o mercado de trabalho no futuro e que o diploma qualifica o aluno para cursar o ensino superior em diferentes contextos. Assim, a preocupação do coordenador do Colégio Alegre em poder oferecer um currículo mais flexível em termos de língua de instrução de forma a compatibilizar o currículo nacional com o internacional, permitindo a obtenção deste diploma de Ensino Médio, se apresenta em relação dialógica com o interesse dos pais.

Em suma, há a expectativa por parte tanto dos pais e mães, quanto dos professores e coordenadores de que a legislação venha a ser atualizada para que se possa incrementar a exposição à língua adicional ofertada na educação bilíngue, em diferentes tipos de práticas letradas, de forma a se obter os benefícios de uma política linguística bilíngue verdadeiramente dual ou, até mesmo, mais próxima à imersão.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação bilíngue no Brasil encontra-se no entremeio de promessas, lacunas e expectativas. Enquanto a publicidade das escolas bilíngues promete currículos bi/multilíngues e multiculturais, a legislação educacional brasileira apresenta lacunas e coloca barreiras à efetiva adoção de outras línguas como meio de instrução, impondo uma política linguística de monolinguismo na educação básica regular. Na outra ponta desta equação, pais, mães, professores e coordenadores do Colégio Alegre têm expectativas no sentido que os alunos tenham domínio de uma língua adicional (ou mais de uma) ao término da educação regular básica, vivenciando um contexto de aprendizagem multicultural, o que somente pode ser alcançado com uma oferta mais ampla de práticas letradas em línguas adicionais.

Por meio de uma análise dialógica, foi possível concluir que, enquanto a instituição coparticipante da pesquisa (Colégio Alegre) busca conceder lugares e usos similares à língua portuguesa e à língua alemã, tanto como meio de instrução como de comunicação, assim como intencionam as demais escolas do GEBIC em relação às suas línguas de instrução específicas, no caso, as línguas inglesa ou alemã, a legislação educacional brasileira impõe obstáculos a estas outras línguas, concedendo espaço de destaque apenas à língua portuguesa, quando prevê que as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular sejam ministradas exclusivamente nesta língua na Educação Básica. Os órgãos educacionais, tanto na esfera federal, quanto na estadual e municipal, quando consultados sobre a possibilidade de flexibilização da língua de instrução na educação regular básica limitam-se a tratar este tipo de educação bilíngue como experimental. No entanto, concordamos com Megale e Liberali (2016, p. 105) quanto à necessidade de estudos e leis que organizem essa oferta no Brasil, “oferecendo, assim, uma visão cidadã para essas experiências de educação bilíngue de elite que envolvem uma atitude da qual cada indivíduo pode assumir suas escolhas e práticas linguísticas e seus modos particulares de interação”<sup>191</sup>.

---

<sup>191</sup> Tradução da autora para: “(...) thus, offering a citizenly view for these EBE (elite bilingual education) experiences that involve an attitude from which each individual may assume his/her choices and linguistic practices, and his/her particular modes of interaction (...)”.

Quanto às noções de língua e educação bilíngue, notamos práticas transidiomáticas tanto dentro das salas de aula, quanto em outros espaços do Colégio Alegre, relatadas por pais e professores e observadas durante a pesquisa de campo, em consonância com uma concepção de língua fluída, não estática. Já nos discursos da publicidade, o inglês parece ser uma língua única, igual em todo e qualquer lugar, repercutindo aí a ideologia de homogeneidade linguística. Para os pais e mães de alunos, no entanto, a educação bilíngue é muito mais que o aprendizado das línguas: a vivência multicultural tem papel predominante na escolha por este tipo de educação.

Na análise, além da homogeneidade linguística, também pudemos identificar outras ideologias presentes no contexto de educação bilíngue de elite: como o purismo linguístico, como parece apontar o PPP do Colégio Alegre, quando concebe a alfabetização em português e alemão separadamente; e o imperialismo linguístico do inglês, ou seja, o predomínio desta língua – a língua da globalização – em relação às demais, como apresentado no documento do GEBIC.

A análise dos documentos, da publicidade, das anotações de campo e das entrevistas semiestruturadas com pais, mães, coordenadores e professores permitiu identificar várias políticas linguísticas em ação: enquanto o GEBIC demanda a produção de políticas por parte do Estado, já produz políticas ele mesmo, nas escolas, à medida que estas já têm programas de educação bilíngue em funcionamento. Desta forma, há uma articulação entre as políticas individuais (SPOLSKY, 2004), implementadas por pais e mães quando matriculam seus filhos em escolas bilíngues; as políticas linguísticas institucionais (SPOLSKY, 2004), desenvolvidas pelas escolas por meio de suas propostas de ensino bi/multilíngues e da busca por uma regulamentação específica junto ao Estado; e as políticas linguísticas oficiais, caracterizadas pela ausência de legislação, mas também pela abertura para propostas por parte das escolas.

Observou-se, além disso, que diferentes relações entre língua e cultura são estabelecidas nas escolas: enquanto a instituição coparticipante (Colégio Alegre) reconhece a relação de imbricação existente em seu projeto político-pedagógico, a publicidade do Colégio Positivo permite inferir que sua proposta de educação bilíngue desvincula língua e cultura. Novamente, os pais e as mães entrevistados mostraram visões congruentes com a proposta do Colégio Alegre, onde seus filhos estudam, mencionando que buscam muito mais que a aquisição de uma língua

adicional, mas a oportunidade de os filhos ampliarem ainda mais suas vivências multiculturais, ainda que pensem em línguas compartimentalizadas.

Quanto aos valores atribuídos pelos pais às línguas adicionais, o que se busca é o aprendizado de uma língua valorizada no mercado simbólico e de trabalho, de forma que os filhos estejam capacitados a cursar um ensino superior no Brasil ou no exterior que os qualifique adequadamente para o mercado globalizado em seu aspecto mais sociocultural. Ou o conhecimento de uma língua tida por eles como mais complexa, que favoreça o aprendizado de outras línguas (valor cognitivo). Ressalto, também, como os pais atribuem sentido às políticas oficiais e respondem a elas, se colocando a favor de uma política restritiva quanto à língua de instrução (e, desta forma, corroborando a “proteção” da língua portuguesa e a ideologia de correspondência entre língua e nação) ou buscando sua flexibilização, sob o argumento de que o aprendizado de uma língua adicional é instrumento de valorização da língua própria e de capacitação e desenvolvimento do cidadão e, em última instância, do próprio país.

De acordo com os dados analisados, creio ser premente que se flexibilize a legislação educacional brasileira, no sentido de permitir a adoção de outras línguas, além da língua portuguesa, como meio de instrução na educação regular básica. Não somente pais e mães se manifestam neste sentido, ou as escolas bilíngues, que também advogam por regras mais flexíveis, mas os próprios Conselhos de Educação concordam sobre esta necessidade, sua relevância e urgência. Desde que encerrei a análise dos documentos do Grupo de Escolas Bilíngues e Internacionais de Curitiba, nenhum avanço se concretizou neste sentido. Acredito que os trabalhos para que a nova Base Nacional Comum Curricular fosse desenvolvida e para que a reforma do Ensino Médio fosse proposta tenham colaborado para esta paralização nas discussões a respeito da regulamentação da educação bilíngue, pois todo tempo, atenção e recursos dos órgãos envolvidos devem ter sido destinados aos dois primeiros objetivos. Por outro lado, esta mobilização poderia ter sido aproveitada para contemplar a necessidade de melhor regulamentar a educação bilíngue no país.

Com este estudo, espero contribuir para que se explicita a multiplicidade de ideologias e políticas linguísticas na educação bilíngue de elite no Brasil e a relação dialógica existente entre elas, bem como para que se amplie o debate acerca da necessidade de se repensar a limitação imposta pela atual legislação quanto à



língua de instrução na educação regular básica. Este trabalho também ofereceu uma historicização das alterações de regulamentação da educação bilíngue implementadas isoladamente ao longo das últimas três décadas por alguns entes da federação e que serviram de base para a construção dos documentos do GEBIC, no qual o grupo de escolas pleiteou autonomia para decidir em que língua ofertará as disciplinas dos seus currículos, tanto as da Base Nacional Comum, quanto as da parte diversificada.

Em virtude do tempo restrito para a realização de um estudo de cunho etnográfico como pesquisa de mestrado, este trabalho apresentou uma limitação importante quanto à observação das práticas discursivas em sala de aula. Pelo desenho da pesquisa, somente foram observadas práticas discursivas em ambientes externos à sala de aula (biblioteca, cantina, recepção e corredores de acesso) em um número limitado de dias. Assim, novas pesquisas que se proponham a complementar este estudo podem focalizar o exame etnográfico das práticas linguísticas em andamento na sala de aula. Além disso, tendo em vista que somente com “pesquisas novas que se distanciem dos modelos comparativos e se voltem para esforços que busquem compreender as complexidades e as singularidades da experiência dos jovens aprendizes bilíngues”<sup>192</sup> (GARCÍA; MARKOS, 2015, p. 314) é que se pode buscar influenciar o desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil, acredito que o estudo pode ser futuramente complementado adicionando a perspectiva dos alunos e de escolas que utilizem outras línguas de instrução.

---

<sup>192</sup> Tradução da autora para: “researchers must promote new research that moves away from comparison models and towards efforts that aim to understand the specific complexities and uniqueness of the experience of young bilingual learners.”

## REFERÊNCIAS

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3 ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**. A estilística. Tradução Paulo Bezerra. 1ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 307-335.

\_\_\_\_\_. Metodologia das ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 393-410.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Tradução Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BALDAUF JR., Richard B. “**Unplanned**” language policy and planning. Annual review of Applied Linguistics, 14: 82-89, 1993/1994. Disponível em: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:7746/UnPlannedLPP.pdf>. Acesso em: 19/10/2015.

BALDAUF, JR., Richard B.; LI, Minglin; ZHAO, Shouhui. Language acquisition management inside and outside the school. In: SPOLSKY, Bernard; HULT, Francis M. **The handbook of educational linguistics**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2008, p. 234-250.

BEZARRA, Paulo. Glossário. In: BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**. A estilística. 1ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BORGES, Rovênia A.; GARCIA-FILICE, Renísia C. **A língua inglesa no Programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização**. Interfaces Brasil/Canadá. Canoas, v. 16, n. 1, 2016, p. 72–101. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/viewFile/7516/5615>. Acesso em: 15/09/2016.

BOURDIEU, Pierre. The forms of capital. In: RICHARSON, John G. (Ed.). **Handbook of theory and research for the sociology of education**. New York: Greenwood, 1986, p. 46-58.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 15-30.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de diretrizes e bases da educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 26/2001. Consulta sobre a oferta de

curso experimental bilíngue por estabelecimentos credenciados ao CEE/DF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 out 2001. Seção 1, p. 78. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6792-pceb026-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6792-pceb026-01&Itemid=30192). Acesso em: 26/11/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 23/2009. Consulta sobre possibilidade de autorização para funcionamento de escola internacional em Brasília. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar 2010. Seção 1, p. 9. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4132-pceb023-09&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4132-pceb023-09&Itemid=30192). Acesso em: 26/11/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ofício da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 66/2015. Brasília, 2015.

CANAGARAJAH, Suresh. Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, no-pedagogical results. In: BLYTH, C. (Ed.). **The sociolinguistics of foreign language classrooms**: contributions of the native, the near-native, and the nonnative speaker. Issues in language program direction. Boston: Heinle, 1999, p.77-920.

\_\_\_\_\_. Ethnographic methods in language policy. In: RICENTO, Thomas. **An introduction to language policy: theory and method**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishers, 2006, p. 153-169.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, nº Especial, 1999, p. 385-417.

CREESE, Angela; BLACKLEDGE, Adrian. Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. **Journal of Pragmatics** (43) 2010, p. 1196–1208.

COOPER, Robert L.; SHOHAMY, Elena; WALTERS, Joel. **New perspectives and issues in educational language policy**: a festschrift for Bernard Spolsky. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz (Orgs.). **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-52.

DURANTI, Alessandro. **Antropología Lingüística**. Tradução Pedro Tena. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Uma introdução. Tradução Luís Carlos Borges Silvana Vieira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1991.

EL KADRI, Michele Salles; GIMENEZ, Telma. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 35, n. 2, Abr-Jun, 2013, p. 125-133. Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/14958/pdf>. Acesso em: 01/12/2016.

FLORES, Nelson; BAETENS BEARDSMORE, Hugo B. Programs and structures in bilingual and multilingual education. In: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **The Handbook of Bilingual and Multilingual Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015, p. 205-222.

GARCIA, Bianca Rigamonti Valeiro. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-29032012-154615/pt-br.php>. Acesso em: 02/04/2015.

GARCÍA, Eugene E.; MARKOS, Amy M. Early childhood education and dual language learners. In: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **The Handbook of Bilingual and Multilingual Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015, p. 301-318.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21<sup>st</sup> Century: a global perspective**. Oxford: John Wiley & Sons, 2009.

GEBIC – **Grupo de escolas bilíngues e internacionais de Curitiba**. Curitiba, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Palavras escritas, indícios de palavras ditas. **Linguagem em (Dis)curso**, [S. l.], v. 3, p. 9-26, set. 2010. Disponível em: [http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/243/258](http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/243/258) Acesso em: 12/07/2016.

GIMENEZ, Telma. A ausência de políticas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michael H. A. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

HELLER, Monica. Bilingualism as ideology and practice. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Bilingualism: a social approach**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2007, p. 1-22.

\_\_\_\_\_. The Commodification of Language. **Annual Review of Anthropology**, vol. 3, 2010, p. 101-114.

HOLLIDAY, Adrian. Native-speakerism. Key concepts in ELT. **ELT Journal Volume 60/4**, October 2005, p. 385-387.

HORNBERGER, Nancy H. Educational linguistics as a field: A view from Penn's Program as it approaches its 25th anniversary. In: COOPER, Robert L.; SHOHAMY, Elena; WALTERS, Joel. **New perspectives and issues in educational language policy**: a festschrift for Bernard Spolsky. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

\_\_\_\_\_. Frameworks and models in language policy and planning. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to language policy**: theory and method. Malden, MA, USA: Blackwell Publishers, 2006, p. 24-41.

HULT, Francis M. The History and Development of Educational Linguistics. In: SPOLSKY, Bernard; HULT, Francis M. **The handbook of educational linguistics**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2008, p. 10-24.

IWASSO, Simone. Cresce procura por escolas bilíngues no país. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 22 jan. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilingues,499646>. Acesso em: 23/07/2016.

JAFFE, Alexandra. Critical perspectives on language-in-education policy: the Corsican example. In: McCarthy, Teresa L. (Org.). **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011, p. 205-229.

JOBIM e SOUZA, Solange; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 7, n. 2, 2012, p. 109-122.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria. **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Kayganguê, 2006, p. 26-32.

JUNG, Neiva. **Identidades sociais na escola**: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue. 309 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/115757>. Acesso em: 04/11/2016.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 06/01/2017.

KONO, Nariyo. Review of Ager (2001) Motivation in Language Planning & Policy, 2001. Disponível em: <http://www.linguistlist.org/issues/12/12-1754.html> Acesso em: 02/10/2016.

KROSKRITY, Paul V. Language ideologies. In: DURANTI, Alessandro (Ed). **A companion to linguistic anthropology**. Malden, MA: Blackwell, 2004, p. 496-517.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: política, estrutura e organização. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBERALI, Fernanda C.; MEGALE, Antonieta H. **Uma língua de vantagem**. Carta Fundamental, São Paulo, p.58-60, 2011. Disponível em: [https://www.academia.edu/13101153/Uma\\_L%C3%ADngua\\_de\\_Vantagem](https://www.academia.edu/13101153/Uma_L%C3%ADngua_de_Vantagem). Acesso em: 09/10/2016.

\_\_\_\_\_. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colombian Applied Linguistics Journal**, 2016, 18(2), p. 95-108. Disponível em: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/calj/article/view/10022>. Acesso em: 05/09/2016.

MAHER, Terezinha M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e transcultural. In: Bortoni-Ricardo, S. M.; Cavalcanti, M. C. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007, p. 67-94.

MARTIN-JONES, Marilyn. Languages, texts, and literacy practices: an ethnographic lens on bilingual vocation education in Wales. In: McCarthy, Teresa L. (Org.). **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011, p. 231-253.

MEJÍA, Anne-Marie de. **Power, Prestige and Bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no séc. XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013, p. 18-52.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Cary. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

NEVES, Elisa Sobé. **Língua estrangeira para crianças na escola internacional/bilíngue (português/inglês)**: multiletramentos, transculturalidade e educação crítica. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB, 2013. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13859/1/2013\\_ElisaSob%C3%A9Neves.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13859/1/2013_ElisaSob%C3%A9Neves.pdf). Acesso em: 10/08/2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 26/12. **Consulta sobre o reconhecimento e a normatização para a oferta de ensino bilíngue**. Curitiba, 2012. Disponível em:



[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/Bicameral/pa\\_bicameral\\_26\\_12.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%202012/Bicameral/pa_bicameral_26_12.pdf). Acesso em: 18/08/2016.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: OUP, 1992.

\_\_\_\_\_. Language policy and linguistic imperialism. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishers, 2006, p. 346-360.

PPP – **Projeto político pedagógico da instituição coparticipante**. Volumes I a VI. Curitiba, 2008.

VEJA. São Paulo: Abril, edição 2446, ano 48, nº 40, 07 out. 2014.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. **A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n(52.2): 289-320, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a07v52n2.pdf>. Acesso em: 31/07/2015.

RICENTO, Thomas. **Historical and theoretical perspectives in language policy and planning**. Journal of Sociolinguistics 4/2. Malden, MA, USA: Blackwell Publishers, 2000, p. 196-213.

\_\_\_\_\_. (Ed.). **An introduction to language policy: theory and method**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishers, 2006, p. 24-41.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Deliberação nº 77 da Comissão de Legislação e Normas. **Fixa normas para autorização de funcionamento de Cursos Bilíngues**. Rio de Janeiro, 1980. Disponível em: [www.cee.rj.gov.br/coletanea/d077.pdf](http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d077.pdf). Acesso em: 26/11/2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Parecer nº 1/2007. **Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização para funcionamento de escolas bilíngues de Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.radaroficial.com.br/d/6534191>. Acesso em: 25/11/2016.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2ª ed. Oxford, England: Blackwell Publishing Ltd, 1995.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. **Journal for the National Association for Bilingual Education**, 1984, 8(2), p. 15-34.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 2015, vol. 54, n. 2, p. 361-392. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v54n2/0103-1813-tla-54-02-00361.pdf>. Acesso em: 17/03/2017.

SILVA, Valéria Rosa da. **Caminhos da educação bilíngue**: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG, 2012.

SOUZA, Ana. Maternidade e imigração: um foco em planejamento linguístico familiar. In: SOUZA, Ana. (Org). **Português como língua de herança em Londres**: recortes em casa, na igreja e na escola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SOUZA, Marcelle. Rede estadual do RJ terá três escolas bilíngues em 2014. **UOL Educação**. São Paulo, 18set. 2013. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/18/rede-estadual-do-rj-tera-tres-escolas-bilingues-em-2014.htm>. Acesso em: 12/03/2016.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Introduction: What is educational linguistics? In: SPOLSKY, Bernard; HULT, Francis M. **The handbook of educational linguistics**. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2008, p. 1-9.

STORTO, André Coutinho. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue**: a perspectiva das escolas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000950003>. Acesso em: 11/01/2017.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, 2008.

TOLLEFSON, James W. Critical issues in language policy in education. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Language Policies in Education**: Critical Issues. New York: Routledge, 2002.

TORQUATO, Cloris P. **Políticas linguísticas desenvolvidas em Cabo Verde (África)**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000440657>. Acesso em 03/04/2015.

\_\_\_\_\_. O estudo de ideologias linguísticas. Curitiba, 06 set. 2016. Aula ministrada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná.

VALDÉS, Guadalupe. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A.; MCGINNIS, S. (Eds.). **Heritage Languages in America**: Preserving a National Resource. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics. Washington, DC: CAL, ERIC; [McHenry, IL]: Delta Systems Co., Inc., 2001, p. 37-80.

VASSEUR, Marie-Thérèse. Aquisição de L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2. In: RÉ, A. D. (org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

WOOLARD, Kathryn A. Language ideology as a field of inquiry. In: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. **Language ideologies: practice and theory**. New York: Oxford University Press, 1998, p. 3-47.

WOOLARD, Kathryn A.; SCHIEFFELIN, Bambi B. Language ideology. **Annual Review of Anthropology**, 1994, Vol 23, p. 55-82.

WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. Key Concepts and Issues in Bilingual and Multilingual Education. In: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **The Handbook of Bilingual and Multilingual Education**. Oxford: Wiley-Blackwell, 2015, p. 1-16.

## **APÊNDICE 1 – GUIA DE TEMAS ABORDADOS NAS ESTREVISTAS**

- Informações sobre o(a) aluno(a): ano/série que cursa atualmente, desde quando está matriculado(a) em educação bilíngue, se permanece na mesma escola ou não.
- Motivo da escolha pela escola em que matriculou o(a) filho(a): verificar se o fato de a escola oferecer educação bilíngue foi determinante na escolha da instituição de ensino e por que. Verificar também o motivo pela escolha precoce por este tipo de educação (desde o primeiro ano do ensino fundamental ou até mais cedo).
- Identificar se a criança/adolescente já tinha contato com a língua estrangeira antes de ingressar na escola de educação bilíngue. Verificar se os pais ou outros familiares também falam esta língua e em que situações é usada (se é que é usada) fora da escola.
- Questionar sobre como foi/está o aprendizado desta língua pela criança/adolescente.
- Buscar identificar a concepção de indivíduo bilíngue dos pais/mães e professores(as).
- Verificar qual a visão dos pais, das mães e dos professores quanto ao que uma escola de educação bilíngue deve oferecer aos alunos. Se não comentarem espontaneamente, perguntar sobre: língua estrangeira como meio de instrução, experiências multiculturais, certificado internacional de proficiência, diploma de ensino médio aceito em país(es) estrangeiro(s), intercâmbios, professores nativos.
- Identificar se os pais/mães sabem a proporção de tempo em que o(a) filho(a) tem aulas na língua estrangeira e em português e qual a opinião deles a respeito dessa distribuição.
- Verificar se os pais ou as mães conhecem o que a legislação brasileira estabelece quanto à educação bilíngue. Após explicar sobre a ausência de regulamentação específica para este tipo de ensino, verificar a opinião deles a respeito.

## APÊNDICE 2 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PROFESSORES/COORDENADORES)

**De:** Katia [mailto:[katia.mulon@gmail.com](mailto:katia.mulon@gmail.com)]

**Enviada em:** segunda-feira, 11 de abril de 2016 14:39

**Para:**

**Assunto:** Pesquisa sobre Políticas Linguísticas na Educação Bilíngue - Katia Mulon (UFPR)

Olá professores e professoras,

Talvez alguns de vocês tenham me visto pelo Colégio nas últimas semanas, pois como o Coordenador mencionou, tenho realizado meu trabalho de análise documental às quartas-feiras à tarde. Gostaria de reforçar o convite, para quem tiver interesse e disponibilidade, que participe da pesquisa agendando uma entrevista de aproximadamente 30 minutos. Para isso, é só me enviar um e-mail, mensagem ou WhatsApp com a sua disponibilidade de data e horário. Lembrando que a participação é totalmente confidencial, resguardada pela assinatura de um termo específico.

Tendo em vista que as pesquisas científicas promovem avanços importantes em todas as áreas do conhecimento, gostaria muito de contar com a participação de integrantes do corpo docente do Colégio nesta pesquisa.

Também me coloco à disposição para fornecer informações sobre a pós-graduação e grupos de estudos da UFPR ou debater temas comuns.

Muito obrigada e um abraço,

Katia Mulon

[katia.mulon@gmail.com](mailto:katia.mulon@gmail.com)

## APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Cloris Porto Torquato, professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná e Katia Barbara Gottardi Mulon, aluna de pós-graduação e pesquisadora da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor que atua na educação bilíngue, ou pai, mãe, responsável legal de aluno regularmente matriculado em escola bilíngue, a participar de um estudo intitulado **“A oferta de ensino bilíngue nos anos iniciais de escolarização: um estudo sobre as políticas linguísticas oficiais e as políticas linguísticas elaboradas por outros atores sociais a respeito do ensino bilíngue precoce em escolas na região de Curitiba/PR”**. Este estudo visa a identificar e analisar as políticas linguísticas (tanto oficiais quanto desenvolvidas por outros atores sociais) existentes no contexto de educação bilíngue, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental. Política linguística refere-se a escolhas feitas por pessoas individualmente, por grupos de indivíduos socialmente definidos ou por organizações formalmente estabelecidas com respeito a questões ligadas à linguagem. Ou seja, política linguística existe até mesmo onde não foi explicitada ou estabelecida por autoridade. As políticas linguísticas podem ser analisadas nas práticas de linguagem ou por meio das ideologias e crenças dos indivíduos/grupos, além da interpretação de documentos oficiais. Essa pesquisa se mostra relevante, pois tenta responder a questões pertinentes relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas, especificamente quanto à opção pelo ensino ministrado em mais de uma língua.

- a) O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar as políticas linguísticas (tanto oficiais quanto desenvolvidas por outros atores sociais) existentes no contexto de educação bilíngue, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário participar presencialmente em uma ou mais entrevistas individuais a serem agendadas no período de abril de 2016 a julho de 2016 e conduzidas pela pesquisadora colaboradora nas dependências do Colégio ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier. As perguntas a serem respondidas referem-se ao seu entendimento quanto a conceitos como bilinguismo e educação bilíngue e a sua visão com respeito ao ensino bilíngue precoce e a política linguística adotada pela instituição de ensino na qual você trabalha ou seu(s) filho(s) ou sua(s) filha(s) estuda(m). O áudio das entrevistas será gravado e as gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.
- c) Para tanto, você deverá comparecer ao Colégio /PR, ou outro local previamente acordado que melhor lhe convier, para a realização da(s) entrevista(s), o que levará aproximadamente uma hora.
- d) É possível que você experimente algum desconforto e/ou constrangimento, principalmente relacionado ao fato de que as entrevistas serão gravadas e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.

Rubricas:	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <b>Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa</b>  em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.  Parecer CEP/SD-PB nº <u>1534112</u>  na data de <u>06/05/2016</u> </div>
Participante da pesquisa e/ou responsável legal _____	
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE _____	
Orientador _____	

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240  
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259



- e) Alguns riscos relacionados ao estudo pode ser, então, o desconforto, o constrangimento e/ou a ansiedade por saber que as entrevistas serão gravadas.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são: 1) o avanço nos estudos sobre políticas linguísticas no cenário nacional e internacional 2) a divulgação sobre a necessidade de estudos que tenham por foco o contexto de educação bilíngue no Brasil. No entanto, nem sempre você será diretamente beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.
- g) A pesquisadora Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, responsável por este estudo, poderá ser localizada no prédio da Reitoria da UFPR, à Rua General Carneiro, 460 - 10º andar - sala 1018/1019 (clorisporto@gmail.com, telefone: 41 3360-5102), nas segundas e terças-feiras, das 10h às 12h e das 14h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. A pesquisadora colaboradora Katia Barbara Gottardi Mulon, aluna do Programa de pós-graduação em Letras da UFPR, poderá ser contatada por e-mail ([katia.mulon@gmail.com](mailto:katia.mulon@gmail.com)) ou por telefone (41 9911-3272), de segunda à sexta-feira, em horário comercial.
- h) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- i) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pela orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, da UFPR. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a **sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.**
- j) As entrevistas serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. O conteúdo das entrevistas, tão logo transcritas e encerrada a pesquisa, será desgravado ou destruído.
- k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 1534/12  
na data de 06/05/2016.

Rubricas:

Participante da pesquisa e/ou responsável legal \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE \_\_\_\_\_

Orientador \_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD  
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240  
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

- l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.
- m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Cloris Porto Torquato – pesquisadora responsável

\_\_\_\_\_  
Katia Barbara Gottardi Mulon – pesquisadora colaboradora

**Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD**  
Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240  
cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa  
em Seres Humanos do Setor de Ciências da  
Saúde/UFPR.  
Parecer CEP/SD-PB.nº 1534/12  
na data de 06/05/2016

#### APÊNDICE 4 – CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO<sup>193</sup>

: indica troca de falante;

X indica intervenção de um participante identificado como X;

E indica intervenção da entrevistadora;

- indica uma interrupção abrupta;

[ indica o início de uma sobreposição de fala;

] indica o fim de uma sobreposição de fala;

/ indica pausa curta, inferior a um segundo;

// indica pausa longa;

... indica suspensão voluntária;

((xxxxxx)) palavras dentro de parêntesis duplos indicam transcrição duvidosa;

((indecifrável)) indica transcrição impossível;

(palavra/frase) indica explicação para explicitar significado de termo precedente, ou substituição de nomes de escolas para manutenção da confidencialidade;

(risadas) indica fala produzida com risada ou outras anotações que aparecem à margem dos enunciados e que se consideram significativos para a sua interpretação;

*italico* indica reprodução/imitação de emissões: estilo direto, citação textual, aproximação de pronúncia do português mesclada com outra língua, etc. ou palavras em língua estrangeira, ou ainda, trechos da fala de participante para os quais a autora atribui destaque na análise.

---

<sup>193</sup> Adaptado de Jung (2003).

## ANEXO 1 – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (PAIS/MÃES DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE)

**De:** (Instituição coparticipante)

**Enviadas:** Quinta-feira, 9 de junho de 2016 13:36:29

**Assunto:** pesquisa Katia Mulon

[Logo da instituição]

Prezados pais e responsáveis,

No final do ano passado, o (Colégio Alegre) recebeu e aceitou o convite para participar de uma pesquisa acadêmica sobre **Políticas Linguísticas na Educação Bilíngue**, conduzida pela mestrandia Katia Mulon e pela Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Na visão das pesquisadoras, “a educação bilíngue precoce tem se popularizado como prática em escolas de educação básica no Brasil nos últimos tempos. No mesmo passo em que a oferta aumenta, cresce o debate sobre o momento mais oportuno para se iniciar o ensino em uma língua adicional como parte da educação regular. Esta preocupação ganha uma dimensão adicional em nosso país, visto que há um vácuo na produção de políticas oficiais específicas para esta modalidade de ensino. Esta pesquisa se torna relevante, então, para explicitar e analisar as políticas linguísticas desenvolvidas para o ensino bilíngue nos primeiros anos do ensino fundamental, de escolas internacionais e bilíngues, contribuindo para a produção científica sobre esta temática no Brasil, bem como para um maior esclarecimento para a sociedade como um todo, quanto à oferta de ensino bilíngue nos anos iniciais de escolarização.”

Nesse primeiro semestre de 2016, a Katia tem trabalhado com o corpo administrativo e docente do Colégio e, nesse momento, ela gostaria de convidar mães e pais a darem depoimentos, de forma confidencial, sobre a escolha pela educação bilíngue para seus filhos. Esta participação se dará através de uma entrevista individual de cerca de 30 minutos, na data, horário e local que melhor convier aos senhores. Ressaltamos que a participação é voluntária e que é garantida a confidencialidade quanto à identidade dos participantes, mediante assinatura de Termo de Consentimento.

Considerando que avanços importantes em todas as áreas do conhecimento se dão justamente através de pesquisas como esta, o (Colégio Alegre) apoia e incentiva aqueles que puderem participar. Para tanto, informe diretamente à pesquisadora de seu interesse e ela coordenará o agendamento.

Atenciosamente